

Marie-Emmanuelle FOURNIER

Née le 7 décembre 1983

**Apport d'un code pictographique dans
la rééducation de l'orthographe des
homophones grammaticaux chez les
dysorthographiques.**

**Expérimentation d'une prise en charge
de deux enfants dysorthographiques de
CM2 et 6^{ème}.**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du certificat de
capacité d'orthophoniste

Année universitaire 2011- 2012

Université Bordeaux Segalen

Département d'Orthophonie

Remerciements

Je tiens à remercier très chaleureusement Mme Valérie BIRABEN-VAUDRON, orthophoniste, pour son soutien, sa patience, sa ténacité ainsi que pour les conseils avisés qu'elle a su m'apporter.

Je souhaite également remercier très cordialement les membres de mon jury de soutenance : Mme Sophie BERGERON et Mme Anne FRANCOIS-SAINT-CYR, orthophonistes, ainsi que M. CHARLES, enseignant en psycholinguistique.

Je remercie Mme Anne LAMOTHE-CORNELOUP, directrice de l'école d'orthophonie de Bordeaux, l'ensemble de l'équipe pédagogique ainsi que tous les maîtres de stage pour l'enseignement qu'ils m'ont apporté au cours de ces cinq années.

Je tiens à remercier les orthophonistes qui m'ont permis de trouver ma population.

Je remercie très chaleureusement Emilie, Julie et Théo, pour leur participation à mon étude pour laquelle ils ont su faire preuve de gentillesse, d'écoute, d'enthousiasme et d'une grande volonté. Je remercie également très cordialement leur famille pour l'accueil qu'elles m'ont réservé.

Je remercie également les deux enfants du groupe contrôle, Anne et Marion, pour leur implication dans mon travail ainsi que leurs orthophonistes respectives, Mme Marie SALIS et Mme Tiphaine GUILON LE GOFF.

Enfin, je remercie de tout mon cœur l'ensemble de mon entourage pour son soutien, sa patience et son amour indéfectibles.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction.....	6

PARTIE THEORIQUE	9
-------------------------------	----------

1	BREF HISTORIQUE DES SYSTÈMES D'ÉCRITURE.....	9
----------	---	----------

2	L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE.....	9
----------	-------------------------------------	----------

2.1	<i>Le fonctionnement de l'orthographe française</i>	9
2.1.1	<i>Le principe phonographique</i>	10
2.1.4	<i>Le principe sémiographique</i>	12
2.2	<i>L'acquisition de l'orthographe.....</i>	16
2.2.1	<i>Théorie développementale d'acquisition de l'orthographe</i>	16
2.2.2	<i>Le modèle cognitif de l'orthographe : un modèle à double voie</i>	20
2.3	<i>L'acquisition des homophones grammaticaux.....</i>	23
2.3.1	<i>Modèle développemental d'acquisition des homophones grammaticaux</i>	23
2.3.2	<i>Les stratégies de résolution des ambiguïtés liées à la transcription des homophones grammaticaux.....</i>	26

3	LES TROUBLES D'ACQUISITION DE L'ORTHOGRAPHE : LES DYSORTHOGRAPHIES DÉVELOPPEMENTALES ASSOCIÉES AUX DYSLEXIES.....	28
----------	--	-----------

3.1	<i>Définition.....</i>	28
3.2	<i>Les différentes formes cliniques de dyslexies-dysorthographies</i>	29
3.2.1	<i>Les dyslexies-dysorthographies phonologiques</i>	29
3.2.2	<i>Les dyslexies-dysorthographies de surface</i>	30
3.2.3	<i>Les dyslexies-dysorthographies mixtes</i>	31

4	LES PICTOGRAMMES.....	32
----------	------------------------------	-----------

4.1	<i>Questions terminologiques</i>	32
4.1.1	<i>L'image.....</i>	33
4.1.2	<i>Classification des signes de Peirce</i>	34
4.1.3	<i>Définition du pictogramme.....</i>	37
4.2	<i>Les bénéfices de l'image</i>	38
4.2.1	<i>Un objet de plaisir.....</i>	38
4.2.2	<i>Une source de stimulations cognitives</i>	39

4.2.3	Un support durable	39
4.2.4	Un accès aux concepts facilité	39

PARTIE PRATIQUE..... 42

1 MÉTHODOLOGIE.....42

1.1	La population	42
1.1.1	Le choix des personnes rééduquées et contrôles.....	42
1.1.2	Procédure de recrutement.....	43
1.2	Bilan initial et final.....	44
1.2.1	Les tests utilisés.....	44
1.3	Les outils.....	47
1.4	La prise en charge.....	60
1.5	Description de la population incluse.....	62

2 RÉÉDUCATION DES DEUX SUJETS 66

3 RÉSULTATS ET ANALYSE.....74

3.1	Résultats et analyse des bilans initiaux.....	74
3.1.1	Sujets du groupe rééducation.....	74
3.1.2	Sujets du groupe contrôle.....	81
3.2	Résultats et analyses comparatives des bilans post-prise en charge. 86	
3.2.1	Résultats des sujets du groupe rééducation	87
3.2.2	Analyse comparative des bilans initiaux et finaux des sujets rééduqués	91
3.2.3	Résultats des sujets du groupe contrôle	97
3.2.4	Analyse comparative des bilans initiaux et finaux des sujets du groupe contrôle.....	101
3.2.5	Analyse comparative des résultats des sujets rééduqués et du groupe contrôle..	107

4 ANALYSE ET DISCUSSION 108

4.1	Synthèse des résultats	108
4.2	Les avantages de la méthode	110
4.2.1	Les pictogrammes associés à des explications : aide à l'accès du ou des sens des homophones grammaticaux.....	110
4.2.2	Une révision ou l'apprentissage du sens de certains homophones grammaticaux par un biais rééducatif original et ludique.....	111
4.2.3	Les pictogrammes : un support rééducatif approprié aux compétences mnésiques visuelle des sujets	111
4.2.4	Un allègement de la surcharge cognitive.....	112
4.2.5	Un support rééducatif transposable à l'école	112
4.3	Les limites de la méthode :.....	113
4.3.1	L'échantillon	113
4.3.2	Les moyens d'évaluation	113

4.3.3	<i>La comparaison avec le groupe contrôle</i>	115
4.3.4	<i>La lisibilité des pictogrammes.....</i>	115
4.3.5	<i>La polysémie des homophones</i>	115
4.3.6	<i>L'arbitrarité du signe</i>	116
3.3.7	<i>L'utilisation de pictogrammes déjà existants destinés à un autre usage</i>	119

5 PERSPECTIVES 120

Conclusion	123
Bibliographie	125
Annexes	129

Introduction

La transcription des homophones grammaticaux peut être source de difficultés chez certains enfants tout-venant. Elle l'est systématiquement et de manière tenace chez les sujets dysorthographiques.

D'après F. Estienne, la dysorthographie (2002)^[16] est un trouble persistant et durable d'apprentissage du langage écrit, concomitant à la dyslexie, caractérisé par un déficit plus ou moins important des compétences en orthographe.

Ce trouble serait dû à un développement anormal de la conscience des unités phonologiques de la langue et à des difficultés de mise en place d'un lexique orthographique.

Une fois le diagnostic de dyslexie/dysorthographie posé, les sujets sont pris en charge en orthophonie.

Généralement, la dysorthographie affecte les trois types d'orthographe, à savoir l'orthographe lexicale relative aux mots du lexique, phonétique en lien avec les correspondances grapho-phonémiques et grammaticale liée aux règles de grammaire (accords, terminaisons des verbes, homophones grammaticaux, etc.)

Des outils dans les cabinets d'orthophonie, tels que la méthode des jetons (2006)^[11], ont été élaborés pour rééduquer l'orthographe grammaticale. Cependant, malgré le matériel et les méthodes développés, les troubles des enfants en orthographe grammaticale, notamment ceux concernant les homophones grammaticaux, s'avèrent souvent persistants.

Sur la base du postulat de S. Valdois et al (2003)⁴, selon lequel l'évocation du sens des mots serait nécessaire pour permettre l'activation de leurs formes orthographiques, nous supputons qu'en facilitant l'accès au sens des homophones grammaticaux, nous améliorerons leur orthographe.

Dans notre étude nous envisageons de travailler trois aspects relatifs aux homophones grammaticaux : le sens, la nature syntaxique et la forme orthographique. Ces trois aspects sont évoqués dans la présentation de l'ouvrage de M. Bouchet et al^[54] lequel précise : « Le problème est d'autant plus complexe qu'il faut tout à la fois connaître **les différentes formes**

orthographiques qu'on peut rencontrer, connaître la **nature syntaxique** de ces mots et connaître **le sens** qui leur est attribué afin de pouvoir ensuite les utiliser de façon adaptée. »

Pour faciliter l'accès au sens des homophones, nous proposons de travailler par le biais de l'image, notamment par celui des pictogrammes. Nous avons choisi ce matériel car nous avons jugé le visuel plus évocateur et plus aisément mémorisable que de longues explications : c'est ce que S. Devaire (2003) ^[43] commente dans son mémoire en ces termes « le travail autour du sens et de la représentation pictographique semble avoir été particulièrement porteur au niveau des homophones grammaticaux. La symbolisation aurait aidé les enfants qui y voyaient plus directement du sens que dans les formules orales ».

Nous avons opté pour un support visuel car, selon S. Valdois et al (2003) ^[41], les dysorthographiques mixtes (sujets dont les voies d'adressage et d'assemblage sont atteintes) possèdent de bonnes aptitudes de mémoire visuelle.

Selon notre hypothèse de départ, les pictogrammes vont permettre aux sujets d'activer plus rapidement le sens des homophones que des règles de grammaire. Il s'agit d'avoir recours aux pictogrammes pour illustrer les règles et ainsi leur donner davantage sens.

Notre étude visera donc à nous interroger sur l'efficacité d'un code pictographique comme aide pour accéder au sens des homophones grammaticaux et ainsi faciliter leur transcription orthographique.

Dans un premier temps, nous analyserons le fonctionnement de l'orthographe française afin de cerner la place des homophones grammaticaux au sein de celle-ci et de comprendre les confusions rencontrées par certains enfants dans leur transcription orthographique.

Nous étudierons ensuite l'apprentissage de l'orthographe au travers de théories développementales et cognitives ainsi que l'acquisition des homophones grammaticaux.

Nous développerons les troubles d'apprentissage du langage écrit de type dysorthographie à partir de leurs définitions et de leurs différentes formes cliniques et rééducations et nous tenterons de situer les erreurs relatives aux homophones grammaticaux au sein de celles-ci.

Nous verrons plus en détail les caractéristiques de notre principal support de travail, les pictogrammes, au travers de questions terminologiques et des bénéfices qu'ils peuvent présenter.

Dans un second temps, nous nous attacherons à présenter notre protocole de rééducation (matériel, population, déroulement des séances, rééducation des deux sujets) et à exposer et commenter les résultats aux tests initiaux et post-prise en charge afin de constater les bénéfices et les limites de notre travail.

PARTIE THEORIQUE

1 Bref historique des systèmes d'écriture

Selon J. Fayol et J-P Jaffré (2008)^[19], la première écriture linguistique serait apparue à la fin du 4ème millénaire avant J.-C en Mésopotamie, l'actuel Irak.

Cette première écriture, dite sumérienne, n'avait pas pour but de traduire phonétiquement le langage. Elle servait principalement à noter des noms. Celle-ci est généralement qualifiée de pictographique (« écriture figurative dans laquelle le signe écrit représente une partie du concept représenté ») ou idéographique (« écriture non figurative dans laquelle un concept - objet ou notion par exemple - est représenté par un dessin stylisé indécomposable en éléments »).

A la même époque environ, une autre écriture apparaît en Egypte. Elle est composée de hiéroglyphes, qui vont perdurer pendant près de quatre millénaires. On voit ainsi d'abord naître l'écriture dite hiératique, écriture cursive dérivant des hiéroglyphes, puis l'écriture démotique, issue de cette dernière.

Néanmoins, il est important de souligner, qu'entre l'émergence de ces premières écritures et celles en usage aujourd'hui, une dynamique graphique de plus en plus tournée vers la représentation des unités phonétiques que sont les syllabes ou les phonèmes est montée en puissance.

Si à leur début, les écritures se cantonnent à un principe sémiographique, c'est-à-dire à une représentation de quelques concepts linguistiques - des noms principalement - par le biais de logogrammes, elles vont avoir progressivement recours à des procédés leur permettant un fonctionnement plus économique. En effet, elles choisissent alors un procédé phonographique, qui consiste à établir des correspondances entre des unités graphiques et des unités phoniques que sont les phonèmes. Les alphabets en sont la forme la plus usitée de nos jours.

2 L'orthographe française

2.1 *Le fonctionnement de l'orthographe française*

Selon M. Touzin (2004)^[38], l'orthographe française fonctionne sur la base de la coexistence de deux principes : le principe phonographique et le principe sémiographique.

Nous pouvons ainsi schématiser le fonctionnement de l'orthographe française :

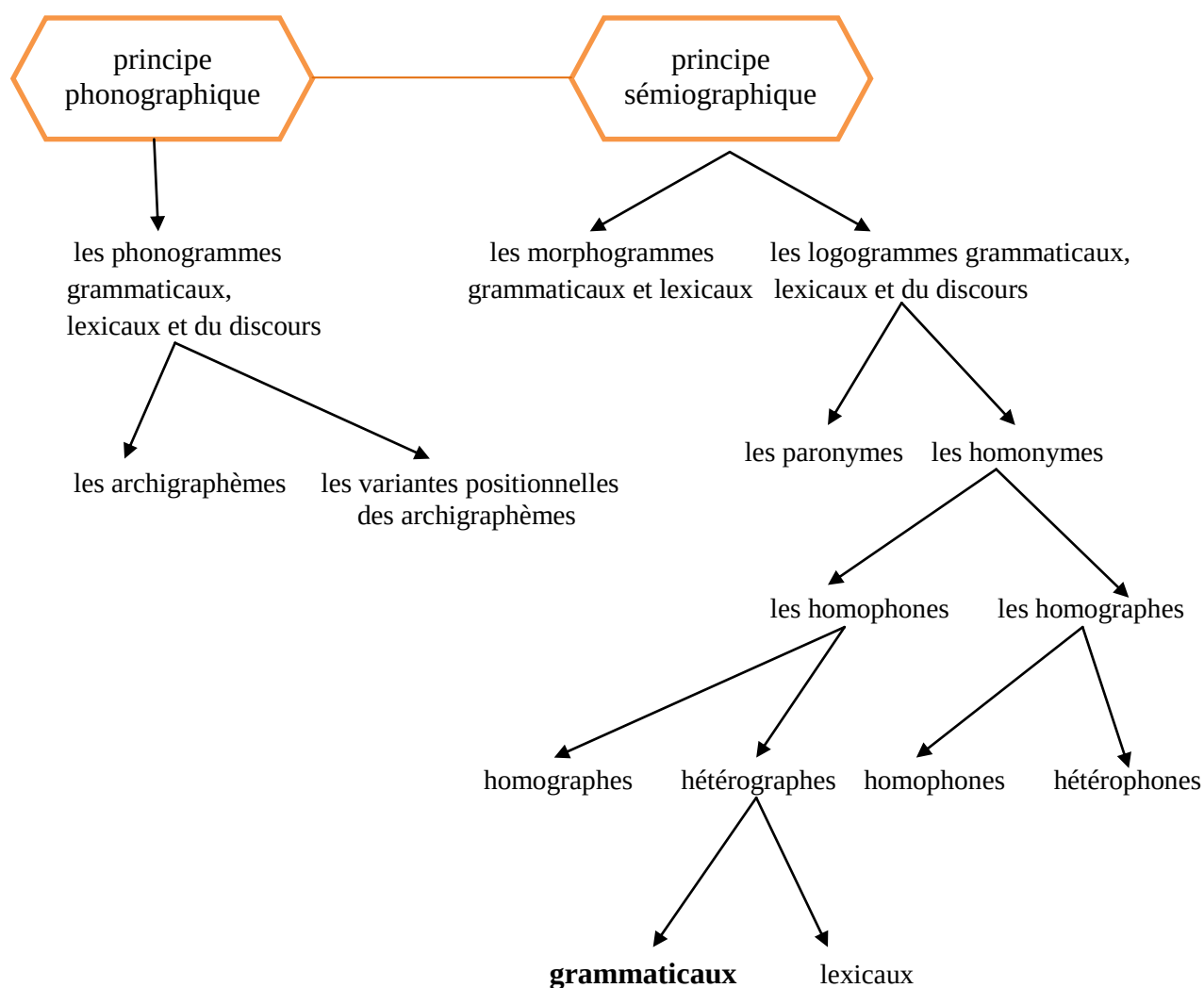


Figure 1 : le fonctionnement de l'orthographe française

2.1.1 Le principe phonographique

D'après N.Catach (1995)^[5], la phonographie est l'ensemble des procédés qui permet d'établir des correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.

Ce principe est donc à la base de la transcription phonétique des mots et suppose la connaissance des systèmes de conversion grapho-phonologique.

Elle est assurée par les phonogrammes, qui sont des graphèmes chargés de transcrire des phonèmes (ex : les graphèmes *b* et *é* dans *bébé* qui permettent de transcrire les phonèmes *[b]* et *[e]*.)

Selon N. Catach (1995)^[5], les phonogrammes sont des graphèmes chargés de « transcrire les sons ou phonèmes ». Par là même, ils sont toujours prononcés.

Ils témoignent du caractère fondamentalement phonographique du système d'écriture français. En effet, 80 à 85% en moyenne des unités graphiques d'un texte quelconque sont des phonogrammes, chargés de transcrire les sons.

Les phonogrammes comprennent :

> les archigraphèmes, à savoir les graphèmes fondamentaux représentant un ensemble de graphèmes (ex : l'archigraphème *O* représente les graphèmes *o*, *au*, *eau* et *ô*).

> leurs variantes positionnelles.

Leur usage est régi par les lois de position (ex : *g* dans *gare*, *gu* dans *guê*).

Dans la langue française, ce principe phonographique se révèle partiellement efficace.

En effet, d'après M. Touzin (2004)^[38], il permet d'écrire seulement la moitié des mots de la langue.

Pour elle, le français écrit comporte de nombreuses violations du principe phonographique, telles que :

- les mêmes phonèmes peuvent être transcrits par différents graphèmes (par exemple, le phonème [o] peut être transcrit *au*, *eau* et *o*, le phonème [f] peut être transcrit par *f*, *ff* ou *ph*, etc).
- un graphème peut correspondre à plusieurs phonèmes en fonction du contexte (par exemple, la lettre *g* correspond soit à [j], soit à [g]).
- des graphèmes sont représentés en l'absence de phonème. Soit il s'agit de marques morphologiques (*lourd*, *long*), soit de marques flexionnelles de genre et/ou de nombre qui peuvent être des désinences verbales (*jouent*, *sait*), jouant ainsi un rôle grammatical essentiel.

Selon Fayol et Jaffré (2008)^[19], l'orthographe du français se caractérise donc par une phonographie très irrégulière, qui demande aux sujets une maîtrise de l'orthographe lexicale et grammaticale.

Le principe phonographique s'avérant insuffisamment efficace, un autre principe doit être utilisé, le principe sémiographique.

2.1.4 Le principe sémiographique

Selon N. Catach (1995)^[5], la sémiographie désigne les unités significatives d'une orthographe, qu'il s'agisse de lexèmes (plus petite unité significative du lexique d'une langue qui peut correspondre à un mot ou à l'un de ses composants), de morphèmes (plus petite unité de sens) ou de mots.

Cette fonction est assurée par les morphogrammes (marques de féminin/masculin, de singulier/pluriel, des suffixes/des préfixes, des radicaux/des dérivés) et les logogrammes qui constituent des éléments grammaticaux ou flexions (ex : les logogrammes *ain* et *in* qui permettent de distinguer *pain* et *pin*).

Les morphogrammes

Pour N. Catach (1995)^[5], les morphogrammes sont « des notations de morphèmes, surtout situés pour les renforcer aux jointures de mots, maintenus graphiquement identiques, qu'ils soient prononcés ou non (dans les liaisons en particulier). »

Les morphogrammes sont donc des graphèmes chargés d'une valeur sémique. Il s'agit des marques de féminin/masculin, de singulier/pluriel, des suffixes/des préfixes, des radicaux/des dérivés.

Il existe deux sortes de morphogrammes que sont :

- les morphogrammes grammaticaux

Ils concernent les marques du genre et du nombre ainsi que les désinences verbales.

- les morphogrammes lexicaux

Il s'agit essentiellement des rapports graphiques qui peuvent exister entre les radicaux des mots et leurs dérivés (ex : morphogramme *ct* dans *respect*, *respecter*, *respectueux...*).

Les logogrammes

Selon N. Catach (1995)^[5], les logogrammes sont « des notations de lexèmes ou « figures de

mots, dans lesquels à la limite, la graphie ne fait qu'un avec le mot, dont on ne peut pas la dissocier ».

Les logogrammes sont donc des graphèmes distinctifs qui participent à la physionomie particulière du mot (ex : *s* et *t* sont les logogrammes qui permettent de distinguer les homophones grammaticaux *tous* et *tout*).

La principale fonction des logogrammes est la distinction des paronymes et des homonymes, dont les homophones grammaticaux. Ils permettent de fournir une image visuelle particulière à certains homophones, de façon à faciliter la reconnaissance rapide de leur sens.

Le supplément d'information écrite est généralement trouvé dans les lettres étymologiques et historiques, qui sont ainsi récupérées.

M. Gey (1987)^[24] distingue trois catégories de logogrammes :

- les logogrammes grammaticaux

Ils concernent principalement des mots outils tels que *a/à, ou/où, ce/se*, etc.

- les logogrammes lexicaux

Il s'agit de termes tels que *pain/pin, repaire/repère, sot/seau/sceau*, etc.

- les logogrammes du discours

Il s'agit de logogrammes homophoniques tels que *des brouillards/débrouillard, l'attitude/latitude*).

Parmi les logogrammes, on trouve les paronymes et les homonymes :

- les paronymes

Les paronymes sont des mots (ou groupes de mots) ayant un sens différent mais une forme phonologique et graphique assez voisines (ex : *collision/collusion*, les logogrammes *i* et *u* permettent de différencier ces deux paronymes).

- les homonymes

Selon N. Catach (1995)^[5], les homonymes sont des mots qui présentent une forme phonologique identique mais qui n'ont pas le même sens.

Parmi les homonymes, on distingue :

→ les homophones

Il existe deux sortes d'homophones :

- les homophones homographes : ce sont des mots ayant un sens différent mais une forme orthographique et phonologique identiques (ex : *son/son, bassin/bassin*).
- les homophones hétérographes : ce sont des mots ayant un sens et une forme orthographique différents mais une forme phonologique identique (ex : *plus tôt/plutôt, pain/pin*).

Il existe deux sortes d'homophones hétérographes :

- les homophones hétérographes lexicaux (ex : *pain/pin*).
- les homophones hétérographes grammaticaux (*on/ont, a/à...*).

Parmi l'homophonie hétérographe, il faut distinguer l'homophonie lexicale (ex : *point/poing*), l'homophonie verbale (*donné/donnait/donner*), grammaticale (*ses/ces*) et du discours (*il lustre/illustre*).

L'objet de notre étude portera sur les homophones hétérographes grammaticaux. Ils ne peuvent se distinguer que selon le principe sémiographique et non phonographique.

Parmi les homophones hétérographes grammaticaux, B. Pothier (1996)^[36] dissocie l'homophonie entre deux éléments non-verbes (*ce/se, ses/ces*) de l'homophonie entre un verbe et un élément non-verbe (*a/à, et/est*). Ces deux dernières catégories intéresseront notre étude.

Selon J. Fayol & J-P Jaffré (2008)^[18], les homophones lexicaux sont déjà des causes d'erreurs non négligeables, mais les plus nombreuses concernent les homophones hétérographes grammaticaux.

Selon A. Angoujard (1994)^[1], pour donner une image visuelle spécifique aux homophones, la graphie du logogramme peut reposer sur :

- les diacritiques (ex : *a/à, ou/où, la/là, du/dû*, etc.)
- des lettres étymologiques (ex : *très/trait*, *peu/peut*, *quand/quant* ; *ces/ses, ci/si*, etc.)
- le découpage graphique (ex : *plus tôt/plutôt, si tôt/sitôt, quoique/quoi que*, etc.)

- des variantes des phonogrammes (ex : ancre/encre, dessin/dessein)
- des morphogrammes à valeur lexicale (ex : ban/banc, bon/bond)

D'après Fayol et Jaffré (2008)^[19], à l'oral, les ambiguïtés liées à l'homophonie sont facilement levées grâce à divers moyens tels que la situation, le contexte, etc. De plus, lorsque les ambiguïtés sont supprimées, un feed-back est toujours possible.

A l'écrit, les signes sont plus facilement décontextualisés.

De ce fait, l'homophonie peut d'autant plus empêcher la compréhension des énoncés que celle-ci occupe une place importante dans la langue française. C'est pour cette raison, que les créateurs d'orthographe se sont souvent interrogés sur la distinction graphique des homophones.

→ Les homographes

Les homographes sont des mots qui ont la même forme orthographique, soit se prononçant de la même manière, ce sont alors des homographes-homophones (ex : louer un appartement/louer un exploit), soit de prononciation différente, ce sont alors des homographes-hétérophones (ex : des fils ingrats/ des fils de soie).

En français, les homophones sont beaucoup plus nombreux que les homographes.

Selon une étude de B. Pothier (1996)^[36], portant sur environ 2000 élèves, 1032 garçons et 968 filles, la distinction entre verbes et mots homophones (ex : son/sont) serait acquise par au moins 75% des élèves du CE2.

La réussite à cette même compétence atteindrait les 78,8% pour les sujets de CM1.

94,6% des élèves de CM2 donnent sept réponses exactes sur dix.

Cette compétence tend à être parfaitement maîtrisée en fin de scolarité primaire puisque 70,6% des enfants ont réussi neuf items sur dix.

Nous avons donc vu que les logogrammes permettent à l'écrit, de lever les ambiguïtés de l'oral. Cependant, à l'apprentissage, ils peuvent demander un coût mémoriel important.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, la seule connaissance et application des règles de conversion grapho-phonologique ainsi que du support morphologique ne permettent pas de transcrire tous les mots.

En effet, le sujet n'a parfois aucune autre alternative que de mémoriser la forme graphique du mot. C'est le cas pour les homophones hétérographes grammaticaux.

Pour M. Touzin (2004)^[38], le transcritteur doit donc non seulement faire appel à des connaissances de conversion grapho-phonologique mais aussi à la mémorisation de traits graphiques spécifiques aux mots écrits de façon à ce que les mots qui comportent des irrégularités ou des ambiguïtés orthographiques, tels que les homophones hétérographes grammaticaux, soient correctement transcrits.

Selon elle, l'enfant acquiert d'abord le principe phonographique sur le plan développemental. Il se combine par la suite au principe sémiographique, marquant l'acquisition de l'orthographe lexicale.

Le principe phonographique est acquis en quelques mois alors que le principe morphographique, c'est-à-dire toutes les marques spécifiquement grammaticales, nécessite huit à dix ans d'apprentissage.

En conclusion, d'après M. Gravey (2003)^[45], les deux principes, phonographique et sémiographique, se complètent et sont primordiaux pour que l'écriture fonctionne de manière optimale.

Le principe phonographique est insuffisamment efficace pour transcrire les homophones hétérographes grammaticaux. Seul le principe sémiographique s'avère efficient pour effectuer cette tâche, bien que son apprentissage soit très coûteux cognitivement.

2.2 *L'acquisition de l'orthographe*

2.2.1 Théorie développementale d'acquisition de l'orthographe

A. Content et P. Zesiger (2000)^[9] résument les principaux stades d'acquisition de l'orthographe en trois phases :

- le développement de la médiation phonologique.
- le développement de l'orthographe lexicale.
- L'acquisition de l'orthographe grammaticale.

➤ le développement de la médiation phonologique

Afin d'avoir accès à l'écrit, il est indispensable que l'enfant comprenne que le langage écrit permet de transcrire des mots de la langue orale, et non directement les concepts auxquels les mots renvoient.

Ainsi, il va essayer de faire correspondre au signe graphique (lettre ou pseudo-lettre) une valeur sonore, généralement lors de l'apprentissage de la forme, du nom ou du son de quelques lettres, par exemple en écrivant son prénom.

Peu à peu, l'enfant prend conscience des relations entre unités graphiques de l'écrit et celles sonores de la parole l'amenant à extraire progressivement l'unité phonologique pertinente - le phonème - parvenant ainsi à analyser de plus en plus finement les propriétés phonologiques des mots parlés. Ce long processus correspond au développement de la conscience phonologique.

Selon une étude de Gombert (1990)^[26], on sait que l'enfant est capable, dès l'âge de 3-4 ans, de réfléchir sur les sons de la parole, qu'il commence à jouer avec eux, etc. Cependant, cette première ébauche de réflexion phonologique ne porte pas d'emblée sur les phonèmes mais davantage sur les syllabes, les rimes, les allitérations, etc.

Les compositions écrites de l'enfant témoignent de la capacité de segmentation des mots.

A ce stade, les compétences des enfants sont fortement tributaires des stimulations à l'école où ils apprennent le nom, la forme et le son des lettres.

Dans des langues caractérisées par une forte consistance phonographique, l'enfant est d'ores et déjà capable d'écrire un nombre important de mots.

Mais, le français étant une langue à faible consistance phonographique, le sujet doit encore acquérir d'autres principes à intégrer à son système de conversion grapho-phonémique tels que la représentation d'un même phonème par différents graphèmes (le son *[k]* peut être transcrit par les graphèmes *c, ch, k, q*) ou la représentation de nombreux sons par des digrammes ou trigrammes (*ch, qu, on, eau*, etc.).

Selon une étude de P. Mousty & J. Alegria (1996)^[32], il est également nécessaire que l'enfant maîtrise les règles contextuelles qui modifient la manière avec laquelle un son est transcrit en fonction de sa position dans la séquence et en fonction des lettres précédentes ou suivantes (ex : le son *[s]* se transcrit par *ss* si la lettre précédente et suivante sont une voyelle mais par un seul *s* si une des lettres, celle qui suit ou précède est une consonne).

➤ Le développement de l'orthographe lexicale

Même si l'enfant, dans un premier temps, va privilégier l'utilisation d'une stratégie basée sur la médiation phonologique, cela ne signifie absolument pas qu'il ne soit pas en mesure de mémoriser des formes graphiques conventionnelles (telles que son prénom ou celui de ses

proches) qui peuvent comporter des irrégularités ou des ambiguïtés orthographiques, des lettres muettes, etc.

Progressivement, l'enfant va se constituer un lexique orthographique contenant les mots qu'ils rencontrent le plus fréquemment.

Les facteurs déterminants pour l'élaboration des représentations orthographiques sont encore mal compris de nos jours.

Cependant, plusieurs auteurs tels que Mousty et Alegria (1996)^[32], considèrent que c'est la compétence à reconnaître les mots en s'appuyant sur des indices complets ou redondants, qui permet l'établissement d'un lexique orthographique.

On voit donc bien, une fois encore, l'implication de la phonologie qui demeurerait le principal facteur déterminant dans l'acquisition des connaissances orthographiques.

Selon De Weck et Marro (2010)^[13], la maîtrise de l'orthographe lexicale requiert l'acquisition d'un lexique orthographique constitué de représentations mentales.

➤ L'acquisition de l'orthographe grammaticale

D'après de Weck et Marro (2010)^[13], l'orthographe grammaticale concerne un domaine plus restreint que l'orthographe lexicale, mais qui revêt néanmoins son importance. Dans celle-ci, les marquages se rapportent à la dimension sémiographique de la langue française et ne possèdent pas systématiquement de valeur phonique. L'orthographe grammaticale concerne les processus d'accord en genre, en nombre et en personne qui touchent principalement les noms, les verbes, les adjectifs et les pronoms.

Selon M-P Noël (2007)^[33], les homophones grammaticaux relèvent également de l'orthographe grammaticale.

Pour M. Touzin (2004)^[38] l'orthographe grammaticale requiert un apprentissage explicite au cours duquel l'enfant doit mémoriser de nombreuses règles. En début d'apprentissage, l'élève doit fournir des efforts importants pour appliquer ces règles, suscitant de nombreuses ressources attentionnelles. Il faut plusieurs années à l'enfant pour qu'il acquière les règles grammaticales, en raison de leur complexité et de leur diversité. Pour elle, « l'application des règles grammaticales nécessite la connaissance de ces règles, mais aussi une réflexion sur la phrase, une connaissance de la structure de la phrase. L'enfant doit donc être déchargé de la réflexion sur l'orthographe des mots pour s'attacher à l'analyse grammaticale. C'est pourquoi l'acquisition de l'orthographe grammaticale prend de longues années. »

D'après F. Estienne (2006)^[18] la connaissance d'une règle au point de vue déclaratif suppose que le sujet sache l'énoncer, qu'il comprenne les termes employés au sein de la règle, et qu'il sache l'identifier lorsqu'il écrit sous dictée ou spontanément.

Selon M. Touzin (2004)^[38], il faut plusieurs années à l'enfant pour qu'il acquière les règles grammaticales, en raison de leur complexité et de leur diversité. Pour elle, « l'application des règles grammaticales nécessite la connaissance de ces règles, mais aussi une réflexion sur la phrase, une connaissance de la structure de la phrase. L'enfant doit donc être déchargé de la réflexion sur l'orthographe des mots pour s'attacher à l'analyse grammaticale. C'est pourquoi l'acquisition de l'orthographe grammaticale prend de longues années. »

D'après M. Touzin (2004)^[38], lorsque l'élève doit transcrire un texte, il se trouve en situation de multitâches : « mémoriser les segments à écrire (en transcription sous dictée), segmenter les mots, récupérer la représentation orthographique (parfois revenir à une analyse phonétique si le mot n'est pas connu), tracer les mots (acte graphique) et appliquer l'orthographe grammaticale.

Il est donc indispensable qu'une partie de ces étapes soit automatisée afin que l'enfant puisse conserver des ressources pour s'adonner à la tâche la plus difficile, qui requiert le plus d'attention et de réflexion : l'orthographe grammaticale.

Nous avons donc vu que les homophones hétérographes grammaticaux font partie de l'orthographe grammaticale. Ils relèvent donc du principe sémiographique, comme nous l'avons évoqué auparavant. De plus, ils requièrent un apprentissage explicite, par le biais de règles, qui sont très coûteuses en attention et en réflexion. De nombreuses années sont nécessaires à l'enfant pour apprendre ces règles mais aussi et surtout pour les maîtriser. En effet, apprendre une règle ne signifie pas la maîtriser. Pour appliquer correctement les règles relatives aux homophones hétérographes grammaticaux, il faut également que l'enfant se soit acquitté de l'acquisition de l'orthographe lexicale. Nous comprenons donc pourquoi la transcription des homophones hétérographes grammaticaux s'avère si pénible pour les sujets dysorthographiques mixtes, qui rencontrent des difficultés en orthographe lexicale et grammaticale.

Selon M. Fayol & P. Largy (1992)^[20], il existe divers niveaux potentiels d'erreurs pouvant affecter l'orthographe grammaticale.

Le premier réside dans la méconnaissance totale d'une règle - que ce soit au niveau déclaratif, c'est-à-dire des savoirs en eux-mêmes, que procédural, à savoir la mise en application de ces savoirs -.

Le second repose sur la seule connaissance déclarative d'une règle sans capacité de pouvoir l'appliquer.

Cette dernière cause est très connue des enseignants (« il sait ses règles mais il ne sait pas les appliquer ! »).

Un troisième niveau est lié à une gestion cognitivement trop coûteuse pour que le sujet puisse appliquer systématiquement et régulièrement une règle.

Ces trois niveaux peuvent expliquer les erreurs qui affectent la transcription des homophones hétérographes grammaticaux.

2.2.2 Le modèle cognitif de l'orthographe : un modèle à double voie

Selon P.Gillet (2004)^[25], le modèle cognitif de l'orthographe a été élaboré consécutivement à des observations réalisées sur des patients cérébro-lésés, devenus alexiques ou agraphiques.

En s'appuyant sur les données recueillies chez ces sujets, on a ainsi pu spécifier les différents traitements de l'information ainsi que les composantes mises en jeu dans l'acte de transcription écrite.

Ce modèle a apporté des précisions sur les traitements qui interviennent dans l'orthographe (cheminement de la perception auditive du mot jusqu'à sa retranscription écrite). Initialement développé chez des adultes, il sert aujourd'hui à mieux comprendre les stratégies déficitaires chez les enfants dysorthographiques.

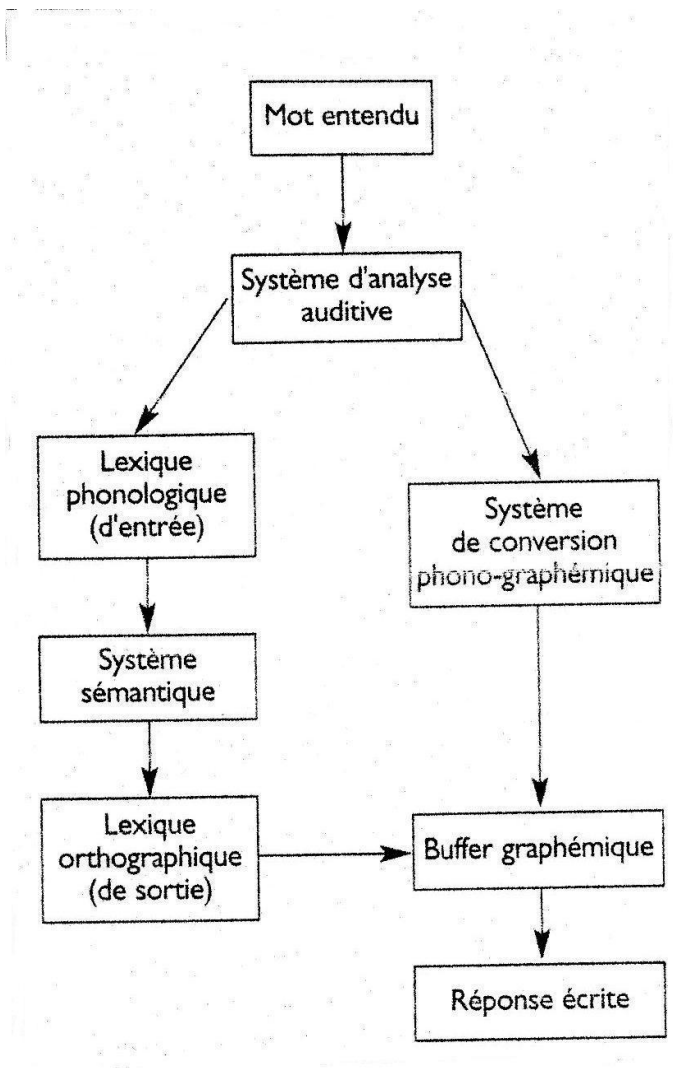


Figure 2 : modèle cognitif de l'orthographe habile (P. Gillet (2004)^[25])

D'après S. Valdois et al (2003)^[41], le modèle à deux voies permet d'effectuer une distinction entre deux procédures d'écriture : les procédures dites lexicale et analytique.

Selon elle, ces dernières fonctionnent simultanément et rendent possible l'écriture de tous les mots.

➤ La procédure lexicale

Cette voie est utilisée lorsque le sujet connaît la forme phonologique du mot à écrire car il a déjà rencontré à plusieurs reprises, en lecture ou en écriture, la représentation orthographique correspondante.

Dans ce cas de figure, le sujet a le sentiment que la forme orthographique du mot lui vient sans effort et qu'il la retrouve aisément. On parle de récupération directe en mémoire de la représentation orthographique dans le lexique.

La transcription du mot se fait généralement sans erreur, et si cela n'est pas le cas, le sujet la repère et la corrige rapidement.

Dans cette procédure, le mot entendu est d'abord analysé par le système d'analyse auditive. Le patron acoustique obtenu active une représentation phonologique du mot au sein du lexique phonologique d'entrée.

Cette opération aboutit à l'activation d'une représentation orthographique dans le lexique orthographique de sortie.

Cependant, selon S. Valdois et al (2003)^[41], cette activation de la forme orthographique ne peut se produire que postérieurement à la recherche du sens du mot dans le système sémantique.

Selon elle, cette étape de recherche du sens du mot permet de « désambiguïser » les séquences homophones hétérographes.

Lorsqu'un sujet est en situation d'écriture spontanée, ce sont les informations sémantiques qui sont le catalyseur de la représentation orthographique.

Pour elle, la sémantique joue donc un rôle primordial dans l'activation des informations orthographiques spécifiques des mots.

Sur la base de ce postulat, et puisque notre travail vise à faciliter l'activation des formes orthographiques des homophones, nous avons décidé d'élaborer un matériel permettant aux sujets d'accéder plus aisément à leur sens.

Nous développerons ultérieurement les raisons qui ont motivé le choix du matériel.

➤ La voie phonologique

Cette voie est utilisée lorsque le sujet entend une forme phonologique méconnue.

Comme pour la voie lexicale, le mot entendu, conservé temporairement en mémoire, est d'abord analysé par le système d'analyse auditive.

En raison de la nouveauté du matériel linguistique, le patron acoustique obtenu ne peut activer de représentation phonologique du mot puisqu'il n'en possède pas dans le lexique phonologique d'entrée.

Par analogie avec la lecture, le sujet doit alors transiter par un système de conversion phonographémique.

Ce processus se déroule en trois stades successifs que sont :

- la segmentation du patron acoustique en syllabes ou en phonèmes.
- le transcodage des phonèmes obtenus en graphèmes.
- la fusion des graphèmes pour reconstituer la forme orthographique correspondant au mot cible.

Par cette voie phonologique, il paraît évident que plus le mot est long, plus la transcription écrite est ardue.

Cette voie présente des difficultés spécifiques à savoir :

- un coût important en mémoire et en attention.
- la nécessité de disposer d'une forme phonologique claire au départ.
- l'exigence de segmentation.
- la nécessité de faire correspondre aux phonèmes des graphèmes plus ou moins complexes à sélectionner, en appliquant les connaissances générales dont le sujet dispose sur le système orthographique et son utilisation.

2.3 *L'acquisition des homophones grammaticaux*

2.3.1 *Modèle développemental d'acquisition des homophones grammaticaux*

Dans son étude, M. Gravey (2003)^[45] expose les travaux de J-P Jaffré (1991)^[27] sur l'élaboration d'un modèle développemental d'acquisition de l'écriture à partir de l'observation du traitement graphique de l'homophonie. Il s'interroge sur la manière dont les enfants acquièrent des phénomènes graphiques qui complexifient les relations graphophonémiques, tels que les graphèmes qui permettent de distinguer les homophones grammaticaux.

Selon lui, « les homophones hétérographes introduisent un degré de complexité dans les relations entre phonies et graphies, tant au niveau phonogrammique que lexical ».

Son étude repose sur l'observation, en milieu scolaire, de jeunes enfants, âgés de 5 à 8 ans, confrontés au traitement graphique de l'homophonie. L'exercice consiste en la transcription écrite de messages choisis par les sujets et traduits oralement en classe, avec l'aide de l'enseignant.

Dans ses travaux, J-P Jaffré (1991)^[27] décrit les étapes successives par lesquelles passent les apprentis-scripteurs pour apprendre à écrire. Ces derniers adoptent en premier lieu des procédures non fonctionnelles, où les tracés des graphèmes se distinguent du dessin mais ne possèdent pas encore de fonction linguistique. Puis, ils s'acheminent progressivement vers des procédures fonctionnelles, où les tracés de lettres peuvent systématiquement être associés à une signification. Parmi ces procédures graphiques fonctionnelles, J-P Jaffré (1991)^[27] dissocie les procédures pseudo-graphiques (les enfants choisissent les lettres de manière aléatoire) des procédures graphiques.

Ce sont ces dernières procédures qui vont nous intéresser plus spécifiquement. Parmi elles, l'auteur distingue trois étapes successives : logographique, alphabétique et orthographique.

Dans la description de ces étapes, nous nous attacherons à développer la transcription des homophones.

L'étape phonogrammique

Au cours de cette période, l'enfant procède par l'analyse sonore des mots pour les transcrire. Selon l'auteur, les enfants passent par une phase « phonocentriste » dans laquelle le son est opaque, c'est-à-dire que l'enfant n'associe pas encore de graphèmes aux phonèmes.

L'enfant doit donc analyser les caractéristiques phoniques de l'énoncé à produire.

L'étape logo-phonogrammique

A ce stade, l'enfant réalise des formes écrites très réduites, minimales, caractérisées par une sélection aléatoire de quelques unités phonographiques (ex : *o* pour *beau*, *b* pour *bien*, *v* pour *il y avait*). Ce traitement sélectif va de pair avec un défaut quasi-total de segmentation.

Concernant le traitement de l'homophonie, l'écriture des mêmes phonèmes par les mêmes graphèmes est la tendance dominante (ex : *de* et *deux* sont écrits *de*, *en* et *an* sont transcrits *an*). En fait, l'enfant utilise des phonogrammes qui s'imposent à lui soit par « leur plus grande fréquence, soit par une expérience individuelle spécifique, soit par une plus grande similitude avec l'alphabet et leur lexique alphabétique ».

Les connaissances phonogrammiques se développant progressivement, l'enfant commence à varier les possibilités de transcription des phonèmes ; en effet, un même phonème peut être représenté par des formes graphiques différentes.

Chez les plus jeunes enfants, la multiplicité d'écriture des sons engendre la formation de formes graphiques aléatoires qui prépare partiellement les processus de distinction graphique des homophones.

L'étape logogrammique

À ce stade, trois éléments sont susceptibles d'interagir :

- a) la maîtrise progressive de la séquence phonogrammique constituant les mots écrits.
- b) la présence de formes graphiques constituées fournies par le lexique logogrammique.
- c) la polyvalence graphique qui offre des possibilités de notations variées.

Les séries homophoniques offrent fréquemment un déséquilibre s'expliquant par la logique de a) (certains phonogrammes sont plus fréquents que d'autres) et par celle de b) (certains logogrammes sont plus fréquents que d'autres).

J-P Jaffré observe que les enfants de CP notamment, ont une propension à résoudre la problématique des homophones en appliquant ce principe : ce qui est prononcé pareil sera écrit pareil, avec les phonogrammes les plus fréquents, de préférence (ex : *a* permettra de transcrire *a* et *à*, *ou* permettra de transcrire *ou* et *où*, *se* permettra de transcrire *ce* et *se*).

L'étape orthogrammique

Il s'agit d'une période de relative confusion où l'apparition de nouvelles formes logogrammiques concurrentes (telles que *à* et *a*) perturbe le fonctionnement antérieur où un élément phonique correspondait à un élément logographique. Dans un premier temps les nouvelles formes rétroagissent sur les anciennes (ex : *eau* est transcrit *aux* et pour représenter *au*, l'enfant utilise le digramme *au* mais également le graphème *o*) puis les nouvelles formes concurrentes deviennent progressivement capables de coexister. La majorité de ces dernières sont des formes attestées.

La distinction graphique des homophones repose sur la considération des données significatives relatives à leur sens et à leur forme écrite. En effet, pour lui, « la maîtrise de la différence graphique dépend de la maîtrise de la différence sémantique et morphologique ».

Alors que pour certains couples ou groupes d'homophones, cette phase d'instabilité se poursuit bien au-delà du CE1, pour d'autres au contraire, il est déjà possible d'apercevoir les prémices d'une consolidation voire même parfois d'une transcription presque normée (certains enfants, dès le CE1 ne confondent plus *de* et *deux*, *fin* et *faim*, *mais* et *mai*).

Selon N. Compber (2009)^[8], les prérequis nécessaires à l'apprentissage des homophones grammaticaux sont l'attention, la concentration, le langage, la logique, la capacité à catégoriser, à distinguer les différences fines entre les choses, à trier, choisir et analyser.

2.3.2 Les stratégies de résolution des ambiguïtés liées à la transcription des homophones grammaticaux

D'après P. Lefrançois (2003)^[30], l'apprentissage pour parvenir à écrire correctement les homophones du français est un procédé long et complexe. L'élève du primaire se trouve confronté à une véritable résolution de problème lorsqu'il doit décider de la manière d'orthographier un homophone. Pour elle, la résolution de ce problème nécessite le recours à une stratégie. Dans son étude, elle s'interroge sur les tactiques que les élèves adoptent pour orthographier les homophones. Elle se questionne également sur de possibles variations de stratégies en fonction du niveau scolaire ou du type d'homophone. Enfin, elle s'interroge sur la possibilité d'une efficacité plus importante de certaines stratégies.

Afin de connaître les processus mentaux mis en œuvre dans le choix d'une graphie, la méthode retenue lors de l'étude consiste à faire produire par des élèves du CE1 au CM2, des commentaires métagraphiques, en situation d'écriture. Selon J-P Jaffré (1995)^[28], le terme « métagraphique » désigne « l'ensemble des activités mentales destinées à comprendre et à expliciter la raison des traces graphiques ».

Les élèves doivent produire ces commentaires lors de la lecture, individuelle ou en dyade, d'un texte produit individuellement. Les commentaires sont émis soit spontanément, soit à la demande de l'expérimentateur, pour apporter une justification à leurs choix graphiques et expliciter leur démarche.

Les commentaires obtenus sont classés en trois catégories :

- métalangagiers : il s'agit des observations qui convoquent le vocabulaire grammatical tel que féminin, pluriel, verbe, etc (ex : un élève de CM2 écrit initialement « *poussé*

avec c'est bras, concernant *c'est*, le sujet se rend compte de son erreur et se corrige en disant : « ah, c'est ses parce qu'il y a plusieurs bras, c'est pas le verbe être ».

- métalinguistiques : concernent toutes les observations qui attestent d'une réflexion sur la langue ou d'un retour effectué sur le sens du mot, mais sans appel au métalangage.

(ex : Un élève de CE1 écrit : *toute la classe et désoler de ne pas avoir écrits*, le sujet se rend compte de son erreur et remplace *et* par *est* et dit : « ben pasque en fait j'ai hésité la première fois mais je l'ai refait pasque là on peut dire [ete] désolé. »).

- les commentaires portant sur la trace graphique ou sur d'autres éléments extérieurs au scripteur tels que l'environnement, les mots déjà écrits dans le texte, etc, sans aucune réflexion d'ordre métalinguistique ou métalangagier (ex : Un élève de CE2 écrit *atent un peut*, le sujet se rend compte de son erreur puis remplace *peut* par *peu* et justifie son choix en disant que le *t* n'est pas nécessaire).

Les commentaires sont également classés en fonction du caractère correct ou incorrect de la graphie, avant et après la production de commentaires. Quatre types de remarques ont été établis :

- la graphie initiale était correcte et l'est demeurée (CC)
- la graphie initiale était correcte mais est devenue incorrecte après révision (CI)
- la graphie initiale était incorrecte mais a été rectifiée après révision (IC)
- la graphie initiale était incorrecte et l'est restée (II)

Les résultats obtenus montrent plusieurs points :

- Les élèves de CE1 jusqu'au CM1 semblent avoir autant recours à des stratégies « méta » (métalinguistiques et métalangagières) qu'à celles portant sur la trace écrite pour transcrire les homophones hétérographes grammaticaux.
- Les élèves de CM2, eux, utilisent majoritairement des stratégies « méta ».
P. Lefrançois avance trois raisons possibles pouvant expliquer cette dernière donnée :
« soit les élèves de CM2 disposent d'un plus grand nombre de connaissances sur la langue, soit d'une capacité accrue de réflexion sur leur propre utilisation de ces connaissances, soit de ces deux phénomènes simultanément. »
- Du CE1 au CM2, on observe une prédominance des commentaires « méta », lorsque la graphie finale est correcte, qu'elle l'ait été initialement ou non (cas CC et CI). L'importance de ce type de commentaire est encore plus manifeste en CM2.

- A l'inverse, les commentaires « méta » sont peu utilisés lorsque la graphie finale est incorrecte, qu'elle l'ait été initialement ou après révision.

Selon P. Lefrançois (2003)^[30], ces résultats attestent que les commentaires d'ordre « méta » permettent davantage à l'élève, entre le CE1 et le CM1, de transcrire correctement les homophones hétérographes grammaticaux. Il semblerait que ces enfants soient confrontés à la résolution de problèmes plus ambigus, nécessitant le recours à des connaissances linguistiques ou à une réflexion sur ces savoirs, ce qui semble plus souvent les conduire à la production de graphies correctes qu'à celle de graphies incorrectes. Ceci n'est pas le cas lorsque les élèves mettent en œuvre des stratégies plus élémentaires, telles que celles faisant référence à la trace graphique ou à d'autres éléments extérieurs.

- Pour chaque niveau scolaire, on observe davantage de commentaires métalinguistiques que métalangagiers. C'est en CM1 ET CM2 que ce type de stratégie est le plus utilisé, particulièrement en CM1. Cependant, il est étrange de constater que les progrès observés dans la transcription des homophones hétérographes grammaticaux grâce au recours au métalangage ne soient pas proportionnels à l'augmentation de la quantité de métalangage censée être apprise dans le programme scolaire. En effet, les élèves de CM2 n'utilisent pas beaucoup plus le métalangage que ceux de CE1, alors qu'ils possèdent des connaissances grammaticales beaucoup plus riches. Il existe donc une « sous-utilisation » du métalangage dans la résolution de problèmes de transcription orthographique.

En CM2, P. Lefrançois (2003)^[30] note que la mise en œuvre du métalangage ne paraît pas contribuer au choix de graphies correctes, et que ce seraient davantage les stratégies métalinguistiques qui le permettraient.

3 Les troubles d'acquisition de l'orthographe : les dysorthographies développementales associées aux dyslexies

3.1 Définition

Selon F. Estienne (2002)^[16], la dysorthographie est une difficulté spécifique et durable de l'apprentissage de l'écriture et de l'acquisition des son automatisme chez des apprenants

normalement intelligents, indemnes de troubles sensoriels et affectifs, sans carence culturelle et scolaire.

D'après elle, la dysorthographe est le corollaire de la dyslexie.

3.2 Les différentes formes cliniques de dyslexies-dysorthographies

Pour M. Touzin (2004)^[39], les dyslexies-dysorthographies développementales ont été décrites en référence aux modèles cognitifs de la lecture et de l'écriture.

Les descriptions cliniques des dyslexies-dysorthographies développementales ont donc vu le jour à partir de l'analyse des dyslexies-dysorthographies acquises, qui ont permis de montrer l'existence d'analogies entre les formes observées chez l'enfant et celles chez l'adulte.

Selon l'auteur, les dysorthographies développementales seraient dues à une rupture dans la transition entre les procédures alphabétique et orthographique.

Les deux formes de dysorthographies les plus citées et les plus connues à nos jours sont :

- la dyslexie-dysorthographie phonologique.
- la dyslexie-dysorthographie de surface.

3.2.1 Les dyslexies-dysorthographies phonologiques

➤ En lecture

La dyslexie-dysorthographie se manifeste par des difficultés majeures à lire les pseudo-mots et les mots peu familiers.

En revanche, la lecture des mots familiers réguliers et irréguliers est mieux conservée.

La lecture est généralement lente et souvent syllabée.

Les erreurs sont sensibles à la complexité phonologique du matériel linguistique.

➤ En écriture

On observe de nombreuses erreurs non phonologiquement plausibles dont celles de sons, des difficultés à transcrire les graphies complexes et les sons consonantiques.

La transcription des mots connus est correcte.

Le stock lexical orthographique est généralement très réduit.

On note de nombreuses erreurs de segmentation des mots et d'orthographe grammaticale dont l'accès est perturbé.

➤ Autres modalités :

Cette dyslexie-dysorthographe s'accompagne de troubles du traitement phonologique qui se manifestent dans les épreuves de répétition de pseudo-mots, de représentation, de manipulation et de discrimination des phonèmes.

Ce déficit phonologique est souvent accompagné d'une perturbation de la mémoire de travail et plus particulièrement de la boucle phonologique.

Cette altération phonologique entraîne une construction erronée des représentations phonologiques ou encore une incapacité à maintenir l'information phonologique en mémoire de travail.

3.2.2 Les dyslexies-dysorthographies de surface

➤ En lecture

La lecture des mots irréguliers est difficile, d'autant plus qu'il s'agit souvent de mots moins fréquents.

On observe de nombreuses erreurs de régularisation, les mots sont prononcés tels qu'ils sont écrits.

La définition des homophones non homographes (ex : *pain/pin*) est très complexe, conduisant souvent l'enfant à attribuer à l'homophone le moins fréquent le sens de celui qui l'est plus.

Les performances en décision lexicale, à savoir décider si le mot appartient au français ou pas, sont faibles.

➤ En écriture

Selon S. Valdois et al (2003)^[41] l'enfant est incapable de se constituer des connaissances

spécifiques concernant l'orthographe des mots ainsi que de garder en mémoire leurs traces orthographiques.

Les mots sont écrits comme ils se prononcent, sans tenir compte de leurs particularités orthographiques.

Plus un mot est complexe sur le plan orthographique, moins le mot sera correctement transcrit. Les productions sont majoritairement phonologiquement plausibles.

L'orthographe des mots inventés ou pseudo-mots est par contre nettement meilleure voire complètement préservée.

Cependant, des erreurs peuvent être commises dans l'écriture de pseudo-mots ou de mots simples en raison d'un non-respect des règles orthographiques.

Il semblerait que ces enfants ne disposent d'aucune connaissance particulière relative à l'orthographe des mots et ne sont capables, de ce fait, que de transcrire les mots phonologiquement.

Pour S. Valdois et al (2003)^[41], ce sont des enfants qui ne parviennent souvent pas à retrouver le sens de mots homophones hétérographes, présentés par écrit.

Lorsqu'ils sont confrontés à des tâches de décision lexicale orthographique où une série de séquences homophones est présentée par écrit, ils sont souvent incapables d'identifier avec certitude l'orthographe du mot.

➤ Autres modalités

Selon l'auteur, les sujets dysorthographiques de surface ne présentent généralement pas de troubles de la mémoire. De plus, ils possèdent de bonnes capacités de mémoire visuelle.

Les difficultés rencontrées par les sujets à se constituer des connaissances lexicales spécifiques pourraient être dues à une incapacité à analyser visuellement l'ensemble de la séquence orthographique du mot et donc à la traiter en globalité.

3.2.3 Les dyslexies -dysorthographies mixtes

Pour S. Valdois et al (2003)^[41], les sujets dysorthographiques mixtes présentent une combinaison des troubles des deux dysorthographies précédemment exposées.

Les enfants ont des difficultés à orthographier non seulement les nouveaux mots mais aussi les mots familiers.

Comme pour les dysorthographies de surface, ils possèdent des connaissances très restreintes quant aux patrons orthographiques des mots, mais ils n'ont pas la possibilité de s'appuyer sur un traitement analytique efficient. C'est pourquoi leurs productions sont généralement très éloignées phonologiquement de la forme du mot dicté.

Comme pour les dysorthographiques de surface, les dysorthographiques mixtes ont de bonnes aptitudes de mémoire visuelle.

Suite à un échange avec F. Estienne, elle nous a confié que les erreurs concernant les homophones hétérographes grammaticaux sont présentes dans toutes les dysorthographies puisque le sujet qui est atteint de cette pathologie vit dans la confusion grammaticale, connaissant d'importantes difficultés à se repérer dans les notions telles que genre, nombre, temps, nom, verbe, etc.

4 Les pictogrammes

Abordons notre outil principal de travail en nous interrogeant, en premier lieu, sur ce qu'est un pictogramme à travers la notion d'image et la classification peircienne des signes. En second lieu, nous exposerons les avantages de l'image comme support de rééducation.

4.1 Questions terminologiques

Dans son étude, E. Bordon (2004)^[3], a remarqué que les informateurs ne se sont pas systématiquement emparés du terme de « pictogramme » lui en préférant divers autres.

Selon elle, cette nébulosité existant autour de la dénomination des pictogrammes serait le fruit d'une trop grande familiarité des individus avec ceux-ci, qu'ils voient et utilisent tous les jours.

De plus, bien que les pictogrammes soient présents dans l'environnement quotidien des lecteurs, ils font rarement l'objet de discours, expliquant les difficultés des individus à les nommer. En effet, au cours de l'étude relatée par E. Bordon (2004)^[3], outre le mot « pictogramme » introduit par l'enquêteur, ce sont les termes de « insigne », « sigle », « panneau », « icône », « image », « enseigne » auxquels les informateurs ont eu recours.

Afin d'élaborer une définition qui soit la plus fidèle possible de ce qu'est un pictogramme, nous proposons de revenir sur le terme très générique « d'image ».

4.1.1 L'image

Selon M. Joly (2009)^[29], le terme d'image est tellement usité, avec toutes sortes de significations n'ayant aucun lien manifeste entre elles, qu'il devient difficile d'en établir une définition simple, qui en recouvre tous les usages.

Ainsi, quels sont les aspects communs entre un dessin d'enfant, un film, une peinture pariétale ou impressionniste, des graffitis, des affiches, une image mentale, une image de marque, « parler par images » ?

Le plus étonnant est que nous comprenons ce terme d'« image » malgré sa diversité de significations. Nous comprenons qu'il indique quelque chose, qui, bien que ne faisant pas nécessairement référence au visible, emprunte certaines caractéristiques au visuel et émane de la production d'un individu : qu'elle soit imaginaire ou concrète, l'image passe par quelqu'un, qui la produit ou la reconnaît.

La plus ancienne définition du terme « image » a été donnée par Platon dans *La République*, 1949 : « j'appelle images d'abord les ombres ensuite les reflets qu'on voit dans les eaux, ou à la surface des corps opaques, polis et brillants et toutes les représentations de ce genre ».

Selon Platon, l'image serait donc déjà un objet second par rapport à un autre qu'elle représenterait en obéissant à certaines lois particulières.

Après avoir analysé certains aspects de l'utilisation du mot « image », M. Joly (2009)^[29], conclut que le point commun entre les différentes significations du mot « image » (images visuelles/ images mentales/ images virtuelles) paraît être avant tout celui d'*analogie*.

Qu'elle soit matérielle ou immatérielle, visuelle ou non, naturelle ou fabriquée, une « image » peut d'abord être définie par *quelque chose qui ressemble à quelque chose d'autre*.

Même lorsqu'il ne s'agit pas d'image concrète mais mentale, le trait seul de ressemblance permet de la définir : soit elle comporte une ressemblance avec la vision naturelle des choses (le rêve, le fantasme), soit elle s'élabore à partir d'un parallélisme relatif à la qualité (métaphore verbale, image de soi, image de marque).

Par conséquent, nous pouvons en déduire qu'une image appartient à la catégorie des représentations. En effet, l'image ressemble à la chose mais elle n'est pas la chose même. Elle consiste à évoquer, à signifier autre chose qu'elle-même en ayant recours au procédé de ressemblance.

De plus, si nous nous référons à la dynamique tripolaire de Peirce (1978)^[35], l'image est un signe. Nous proposons de revenir sur ce qu'est un signe car nous serons amenés à utiliser ces

données dans la discussion de notre étude. Le signe a une matérialité qu'on perçoit à l'aide d'un ou de plusieurs de nos sens.

On peut le voir (objet, couleur, geste), l'entendre (langage articulé, cri, musique, bruit), le sentir (odeurs diverses : parfum, fumée), le toucher ou encore le goûter.

Pour Peirce (1978)^[35], un signe est « quelque chose, tenant lieu de quelque chose pour quelqu'un, sous quelque rapport, ou à quelque titre que ce soit ». Selon lui, la particularité essentielle du signe est que cette chose qu'on perçoit tient lieu de quelque chose d'autre.

Tout peut devenir signe dès lors qu'un individu en déduit une signification qui va varier en fonction de sa culture et du contexte de production du signe.

La signification de chaque signe va dépendre du contexte de son apparition mais également des attentes de son récepteur.

Ces variations d'interprétation concernent les signes linguistiques (ex : le signe *bouchon* , n'aura pas le même sens s'il est produit au cours d'un repas, ou en écoutant la radio pour se renseigner sur l'état des routes en partant en vacances) mais également les signes naturels (ex : une tenue telle qu'un costume cravate et une chemise blanche, portée lors d'une cérémonie officielle , signifie conformité aux usages alors que portée lors d'une sortie entre copains habillés de façon décontractée, peut signifier distance ou déguisement).

Nous avons dit précédemment que l'image est un signe, dès lors elle aussi peut faire l'objet de diverses interprétations selon le contexte. Si nous prenons une photographie (representamen) représentant un joyeux groupe de personnes (l'objet), l'image peut alors signifier, selon le contexte, « photo de famille » ou dans une publicité « joie » ou « convivialité » (les interprétants).

4.1.2 Classification des signes de Peirce

Même si les signes comportent une structure commune, ils ne sont pas tous identiques. Pour distinguer leurs caractéristiques propres, Peirce (1978)^[35], les a classés en trois catégories :

- les indices.
- les icônes.
- les symboles.

❖ Les indices

Selon Peirce (1978)^[35], l'indice (ou signe indexical) correspond à la classe des signes qui entretiennent une relation causale de contiguïté physique avec l'objet qu'ils représentent.

Un indice indique quelque chose qui est situé dans les environs immédiats, comme l'atteste l'origine étymologique du mot latin « index » qui dénote le doigt du même nom. L'exemple le plus évocateur d'un signe indexical est celui du panneau indicateur qui pointe dans la direction de la ville X.

Par sa forme, il signale une direction et une signification qui est « Prenez cette direction si vous voulez aller à X ».

Forme et signification se rejoignent donc, elles sont contigües l'une à l'autre.

Ainsi, tout langage corporel, notamment les expressions du visage, comme froncer les sourcils ou le front, sont de l'ordre des signes indexicaux.

On y perçoit l'indication d'un état d'âme ou d'une émotion (surprise, colère, etc.) ressentie par une personne.

C'est le cas d'autres signes naturels comme la fumée pour le feu, le nuage pour la pluie, mais aussi les traces de pas que le marcheur laisse sur le sable.

❖ Les icônes

L'icône correspond à la classe des signes qui entretiennent une relation d'analogie avec l'objet qu'ils représentent.

Une icône (ou signe iconique) est dérivée du grec « eikon » qui signifie « image ». Une icône est un signe qui représente.

Selon Peirce (1978)^[35], « une icône est un signe qui renvoie à ce qu'il dénote (l'objet) en vertu de ses caractères propres et qui a donc avec l'objet des caractères (abstraites, relationnels) communs ».

L'icône correspond à la représentation perceptuelle - visuelle, auditive ou autre - de la chose évoquée.

Prenons comme exemple le panneau routier qui avertit les automobilistes de la présence d'enfants près d'une école. Celui-ci représente deux ou trois enfants traversant la route sur un passage piéton.

Il est clair qu'une telle image ne correspond que vaguement à la réalité, puisqu'il est possible que ce soit un groupe voire un seul enfant qui traverse. En fait, l'image ressemble à la réalité.

Il en est de même pour les panneaux signalant le danger provoqué par la traversée d'animaux où il est tantôt représenté des vaches, des oies, des sangliers, des chevaux, des crapauds...

L'utilisation des mains permet également de former toutes sortes de signes iconiques : que ce soit la silhouette d'une femme esquissée des deux mains, le fait d'évoquer un escalier en colimaçon en constituant des spirales avec l'index ou celui de représenter une collision en heurtant les deux poings.

❖ Les symboles

Le symbole correspond à la classe des signes qui entretient avec leur objet une relation de convention.

Un symbole est un signe purement conventionnel, comme l'est un panneau rouge barré d'une ligne horizontale blanche.

Ainsi, pour les signes symboliques, on ne peut évoquer de lien naturel entre la forme du signe et la signification représentée. Il s'agit d'un lien purement conventionnel.

Un exemple éloquent de signe symbolique est le triangle inversé « céder le passage » de la signalisation routière : il n'existe aucun lien naturel entre la forme du triangle et la signification « céder le passage ».

Nous pouvons également retrouver ce type de relation conventionnelle dans une grande partie des emblèmes militaires, dans les signes qui symbolisent les monnaies, les drapeaux, et bien sûr dans l'essentiel du langage (par exemple, il n'existe pas de lien naturel entre la forme du mot *surprise* et sa signification).

En linguistique, l'usage du mot *symbolique* recouvre l'idée qu'il existe une sorte de contrat tacite entre les usagers pour associer une signification particulière à une forme particulière, sans qu'il existe pour cela de raison intrinsèque.

D'ailleurs, le sens technique du terme *symbolique* en linguistique fait référence à la signification originale du mot grec *symbolon* 'signe de reconnaissance' utilisé entre deux personnes, par exemple la bague sciée en deux dont chacune des deux personnes emporte une moitié avec elle, ce qui leur servira de signe de reconnaissance lors de retrouvailles des années plus tard, puisqu'il suffira de joindre les deux morceaux pour s'assurer qu'ils s'ajustent bien.

Les morceaux de la bague ne sont rien en eux-mêmes, ils n'ont de sens que mis ensemble.

Il en est de même pour la forme d'un mot et sa signification : ils sont inséparables.

Si nous nous référons à cette classification des signes, nous pouvons alors admettre que l'image est un signe iconique, puisqu'elle est bien un signe qui entretient une relation d'analogie qualitative avec son objet. Un dessin, une photo, une peinture figurative reprennent les traits formels de leur objet : formes, couleurs, proportions, permettant ainsi de le reconnaître.

4.1.3 Définition du pictogramme

Si nous revenons à la définition du pictogramme, nous pouvons donc dire que ce dernier est une image, par là-même un signe, et par conséquent iconique. Cependant, si nous reprenons la classification de Peirce (1978)^[35], le pictogramme n'est pas seulement un signe iconique, entretenant une relation d'analogie avec son objet, il est également un signe symbolique, puisqu'à l'origine les pictogrammes entretiennent un rapport conventionnel avec leur objet.

En fait, le pictogramme est, en premier lieu, un signe symbolique, et , en second lieu, un signe iconique puisqu'il existe souvent un lien d'analogie entre lui et l'entité du monde qu'il représente.

Cette dualité du pictogramme se retrouve dans d'autres signes qualifiés initialement seulement d'indices, d'icônes ou de symboles. En effet, si nous prenons l'exemple des traces de pas laissées par le marcheur sur le sable, ce signe est initialement un indice mais il est aussi une icône puisque les traces de pas ressemblent au pied lui-même.

De même, si nous prenons l'exemple des anneaux du drapeau olympique, ce signe apparaît en premier lieu comme un symbole, signe décidé conventionnellement, mais il est en fait également une icône puisque les anneaux représentent les cinq continents, donc les entités nationales.

Le pictogramme, signe iconique, n'est pas la reproduction la plus vraisemblable possible d'un objet mais le produit de la sélection des traits caractéristiques déterminés par des stéréotypes culturels, comme dans une espèce de représentation canonique.

Selon U. Eco (1972)^[15], l'iconicité du signe n'est pas une propriété de celui-ci mais une propriété du processus de création de celui-ci. En fait, la ressemblance n'est pas dans le signe lui-même mais dans le système de représentation conventionnelle mis en œuvre et partagé par le lecteur et le concepteur.

Après avoir déterminé la nature du pictogramme, complétons la définition de ce qu'est un pictogramme à partir de l'analyse d'E. Bordon (2004)^[3]

Etymologiquement, « pictogramme » vient du latin « pictus », de « pingere » qui signifie « peindre » et de « gramma » qui signifie « chose écrite ou tracée ».

L'historique de ce mot conduit Gelb (1973)^[22] à définir un pictogramme comme « une écriture en images ».

Mais, d'après E. Bordon (2004)^[3], cette définition est problématique car elle ne tient compte que de la forme du signe.

D'après elle, pour parfaire la définition de ce qu'est un pictogramme, il faut mettre en exergue le rôle de celui-ci, à savoir de communiquer, de véhiculer une signification.

Ainsi, on retrouve la définition de la pictographie de Ducrot et Todorov (1972)^[14] : « un ensemble de dessins figuratifs, utilisés avec une fonction communicative ».

Selon eux, il existe un lien entre une signification et un dessin à partir du moment où le dessin tend à devenir schématique et stylisé et que celui-ci représente beaucoup plus le type d'événement qu'un événement particulier.

L'autre caractéristique des pictogrammes est qu'à aucun moment un renvoi à une langue naturelle n'est indispensable pour les comprendre.

Ainsi, selon E. Bordon (2004)^[3], une définition correcte et complète d'un pictogramme serait : « **signe graphique iconique et conventionnel ayant une fonction communicative sans pour autant transcrire la langue.** »

4.2 *Les bénéfices de l'image*

4.2.1 **Un objet de plaisir**

Comme l'évoque M-P Litaudon (2009)^[31], les concepteurs de livres pédagogiques ne conçoivent plus d'ouvrages sans illustrations.

Le dessin stimule les apprentissages car il est plus attrayant pour les enfants.

Dans le domaine de l'orthophonie, C. Chalus (1983)^[42], évoque le dessin comme « un moyen de faire fondre les réticences des enfants en difficultés avec le langage écrit et de les éclairer de façon implicite sur la signification inhérente au langage écrit ». Elle envisage le dessin comme pouvant être « l'instrument de prédilection pour cette démarche ».

Selon S. Devaire (2009)^[43], ce médiateur est très intéressant en orthophonie car il peut permettre de rendre plus attrayants des apprentissages fastidieux, tels que celui des homophones hétérographes grammaticaux.

D'après elle, le dessin pourrait donner la possibilité à des sujets dysorthographiques de « trouver du plaisir dans la conquête du langage écrit ».

4.2.2 Une source de stimulations cognitives

Puisque l'image est un support attrayant pour l'enfant, celle-ci permet la stimulation de certaines fonctions cognitives.

En effet, selon M-P Litaudon (2009)^[31], « par sa nature, l'image est facilement accessible à l'enfant : en sollicitant le savoir sensoriel, elle retient son attention, facilite sa mémorisation et aiguise son sens de l'observation et de la réflexion. »

D'après S. Franc (2001)^[21], concernant les systèmes de communication augmentatifs utilisés en orthophonie, tels que le Makaton ou le PECS, les pictogrammes favorisent la prise de conscience des différentes unités langagières, étayant ainsi la compréhension des messages oraux.

4.2.3 Un support durable

Pour N. Sart (2001)^[37], l'image présente un caractère persistant alors que la parole est fugace et ne laisse pas de trace.

En effet, d'après F. Cuny et al (2004)^[10], les pictogrammes constituent un support permanent que les enfants ont la possibilité de conserver sous les yeux et auquel ils peuvent se référer autant de fois qu'ils le désirent. Ainsi, en fournissant une image visuelle constante, ce support permet à l'enfant d'être soulagé au niveau mnésique.

Selon M-P Litaudon (2009)^[31], l'image est un vecteur de communication plus efficient auprès de la jeunesse que le discours, qui requiert mémoire et attention.

4.2.4 Un accès aux concepts facilité

D'après S. Franc (2001)^[21], les pictogrammes facilitent l'accès aux concepts par une représentation visuelle. Selon F. Cuny et al (2004)^[10], ils permettent de concrétiser l'information orale en fournissant à l'enfant une image mentale immédiatement disponible.

Comme l'énonce M-P Litaudon (2009)^[31], l'enfant a besoin de concret pour accéder à l'abstraction, telle les règles pour orthographier les homophones hétérographes grammaticaux. Selon elle, l'image étaye l'acquisition progressive de la pensée abstraite.

C. Chalus (1983)^[42], propose de reprendre, avec des enfants dysorthographiques, les étapes qui ont conduit les premiers hommes à écrire, à savoir celles des illustrations. En effet, selon elle, l'utilisation des pictogrammes équivaut à un retour à une étape précédente, où, à une chose on fait correspondre une représentation plus figurative. A ses yeux, il s'agit du premier pas vers l'abstraction et la symbolisation. Le second étant l'apprentissage des mots, symboles non plus figuratifs mais arbitraires et conventionnels.

Après avoir développé de manière théorique les notions centrales de notre étude à savoir :

- *Les composantes et les particularités de l'orthographe française*
- *L'orthographe à travers des modèles théoriques développementaux et cognitifs ainsi que les troubles associés.*
- *Les pictogrammes par la recherche d'une définition ainsi que l'exposé des bénéfices de l'image pour la rééducation orthophonique.*

Concentrons-nous à présent sur la mise en application de notre étude.

Rappelons tout d'abord notre problématique initiale : nous sommes partis du postulat qu'un support visuel, tel que les pictogrammes, pourrait permettre de faciliter l'accès au sens de certains homophones grammaticaux ainsi qu'à leur transcription orthographique. Ceci, plutôt que des règles rébarbatives, souvent incomprises par les enfants, donc mal apprises car inutilisables.

Dans la présentation pratique de notre travail, nous exposerons les critères et conditions de choix de la population à rééduquer et du groupe contrôle. Nous développerons les différents outils auxquels nous avons eu recours pour mener à bien notre expérimentation et le déroulement des séances.

Nous présenterons les sujets ayant participé à notre étude, à partir d'éléments de l'anamnèse et de bilans effectués par les orthophonistes les prenant en charge.

Enfin, à partir de l'analyse des résultats obtenus par chaque enfant aux tests de début et fin de prise en charge, nous analyserons les bénéfices et les limites de notre travail.

PARTIE PRATIQUE

1 Méthodologie

1.1 *La population*

1.1.1 Le choix des personnes rééduquées et contrôles

❖ Critères d'inclusion

- Nous avons recherché des sujets ayant le français comme langue maternelle.
- Nous avons souhaité travailler avec des sujets ayant un niveau scolaire CM2 et même supérieur.

Ce choix était motivé par le fait que les homophones syntaxiques ne sont pas acquis avant le CM2 chez l'enfant tout venant, comme l'attestent les résultats de l'étude de B. Pothier (1996) [36].

- Nous avons choisi de travailler avec des sujets diagnostiqués dysorthographiques de surface ou mixte, de degrés divers, en raison de leurs bonnes aptitudes de mémoire visuelle, pleinement compatibles avec un support imagé tel que les pictogrammes.

Tous étaient pris en charge en orthophonie pendant la durée de l'étude.

- Tous les enfants devaient présenter des difficultés à orthographier les homophones grammaticaux.

❖ critères d'exclusion

Les sujets de l'étude ne devaient présenter aucun des critères conduisant à l'exclusion du diagnostic de dysorthographie, à savoir :

- déficience intellectuelle.
- troubles auditifs ou visuels non corrigés.

- pathologies neurologiques acquises ou développementales.
- pathologies génétiques.
- dyspraxie, dysphasie.
- troubles envahissants du développement.
- TDA/H (Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité).

Au final, cinq sujets ont été sélectionnés pour notre étude :

- groupe rééducation

→ une fille, Emilie, 10 ans, CM2

→ une fille, Julie, 11 ans 5 mois, 6^{ème}

- groupe contrôle

→ une fille, Anne, 11 ans, CM2

→ une fille, Marion, 12 ans 10 mois, 6^{ème}

- un sujet, ayant fait partie de notre étude, mais dont les résultats n'ont pas été pris en compte car non-apparié avec un individu contrôle

Au final, cinq sujets n'ont pas été retenus dans notre étude :

→ un garçon en 5^{ème} qui avait une compréhension syntaxico-sémantique orale pathologique.

→ deux garçons et une fille respectivement en CM2, 5^{ème} et 4^{ème} qui ne présentaient pas de difficultés à orthographier les homophones grammaticaux.

→ une fille en CM2 dont le français n'était pas sa langue maternelle.

1.1.2 Procédure de recrutement

Pour le recrutement de notre population, nous nous sommes adressés à des orthophonistes libéraux de Bordeaux et de sa périphérie.

1.2 *Bilan initial et final*

Le premier but d'une évaluation initiale des sujets était de connaître leurs niveaux de compréhension syntaxico-sémantique orale. De plus, nous désirions évaluer le niveau d'orthographe des sujets, afin d'obtenir un type et un degré de dysorthographie ainsi que de détecter d'éventuelles difficultés posées par la transcription des homophones grammaticaux. Nous avons choisi de privilégier l'évaluation de l'orthographe seule. En effet, nous n'avons pas jugé important de connaître les difficultés des sujets en lecture puisque nous leur avons apporté notre aide, en séance, en les accompagnant dans le déchiffrement des phrases voire en les leur lisant.

Nous nous sommes tout de même renseignés sur les tests utilisés par les différents orthophonistes pour évaluer le niveau de lecture des enfants, lors de bilans réalisés au début ou au milieu de la prise en charge.

Le second but d'une évaluation initiale était de constater l'évolution dans la transcription des homophones grammaticaux, entre le début et la fin de la prise en charge. Ceci, grâce à l'utilisation de tests identiques lors du bilan final.

1.2.1 Les tests utilisés

Les tests utilisés pour les bilans initiaux et finaux étaient les suivants:

❖ **Pour l'évaluation de la compréhension syntaxique orale : LE TCS, Christine Maeder, modalité orale (étalonné du CM1 à la 3ème) (2006)^[53]**

Ce test nous a permis d'évaluer la compréhension syntaxico-sémantique orale des sujets de l'étude ainsi que de repérer de possibles difficultés de compréhension des homophones hétérographes grammaticaux. Comme l'oral occupe une place importante dans notre méthode (explications d'utilisation des homophones, mentalisation des pictogrammes et exercices d'entraînement oraux), il était indispensable que les sujets aient une compréhension syntaxico-sémantique orale dans la moyenne de leur âge.

Nous avons choisi de ne pas tenir compte du critère temps qui ne nous a pas semblé pertinent du fait de notre manque de pratique du test, entraînant une augmentation du temps de passation pour les premiers sujets testés.

Ce test a été uniquement utilisé pour le bilan initial afin de connaître le niveau de compréhension syntaxico-sémantique orale des sujets au début de la prise en charge, de façon à pouvoir les inclure ou non dans notre étude. Le propos n'était pas de vérifier si cette compréhension avait évolué en fin de prise en charge puisqu'elle ne constituait pas l'élément travaillé.

Les résultats à ce test s'expriment sous forme de scores bruts à chacune des épreuves, d'un score brut global à l'ensemble des épreuves, de moyennes et d'écarts types.

Les résultats sont classés par tranche d'âge.

Ce test permet d'associer une catégorie pour chaque sujet en fonction des scores bruts obtenus à chaque épreuve. Il existe cinq catégories que sont :

- catégorie 1 : ensemble des sujets dont les performances sont très inférieures à la moyenne.
- catégorie 2 : ensemble des sujets dont les performances sont inférieures à la moyenne.
- catégorie 3 : ensemble des sujets dont les performances se situent dans la moyenne.
- catégorie 4 : ensemble des sujets dont les performances sont supérieures à la moyenne.
- catégorie 5 : ensemble des sujets dont les performances sont très supérieures à la moyenne.

❖ **Pour l'évaluation de l'orthographe : La dictée du petit Poucet, C de Plazaola, F.Gauthier, MF. Arsicaud, C. Pech-Georgel (étalonnée du CE1 à la 3^{ème}) (2003)^[52]**

Ce test nous a permis d'évaluer :

- la maîtrise du code phonologique (omissions, adjonctions, substitutions auditives, confusions visuelles, inversions, assimilations).

- l'accès au sens (compréhension du message linguistique, pronoms, homophones, individualisation des mots, barbarismes).

- les compétences morphologiques (genre/nombre, homogénéité du groupe nominal, accord sujet/verbe, suffixation temporelle et modale (conjugaison), confusion des désinences en « é », confusion du nom/ verbe/adjectif).

- le stock lexical orthographique.

Ainsi, la dictée du petit Poucet a permis, pour chaque sujet, d'obtenir un type et un degré de dysorthographe ainsi que d'évaluer ses capacités à orthographier les homophones grammaticaux.

Ce test a été utilisé pour les bilans initiaux et finaux.

❖ Une évaluation des homophones grammaticaux sous forme de questionnaire à choix multiples, non étalonnée (cf. annexe 1)

Nous avons élaboré cette épreuve car nous ne disposions pas de tests standardisés permettant d'évaluer les homophones grammaticaux sous forme de questionnaire à choix multiples.

De plus, nous l'avons constituée en fonction des homophones que nous voulions travailler.

Ainsi, suite à sa passation, nous avons pu cibler les homophones à étudier avec chacun des sujets.

Cette évaluation comporte quarante-sept phrases. Pour chacune, l'enfant doit cocher la case correspondant à l'homophone adéquat.

Les phrases portent sur :

- des couples d'homophones : *des/dès, ce/se, cette/cet, ou/où, sa/ça, prêt/près, tout/tous, on/ont, plus tôt/ plutôt, sont/son*
- des groupes de trois homophones : *à/a/as, peux/peut/peu,*
- des groupes de quatre homophones : *quel/quels/quelle/quelles, s'en/sans/sens/sent, mes/mais/met/mets, est/ai/es/et,*
- un groupe de six homophones : *ces/ses/c'est/s'est/sait/sais*

En premier lieu, nous avons choisi d'étudier quelques couples d'homophones, plus facilement différenciables car moins nombreux. Nous avons ensuite opté pour un travail sur certaines séries d'homophones multiples afin d'observer la manière dont les sujets s'approprient un matériel plus complexe. Pour ce dernier, il ne suffit pas de comprendre ou de mémoriser un des deux pictogrammes, comme cela peut être le cas avec les couples d'homophones.

Nous pensions pouvoir travailler davantage d'homophones de chaque catégorie, mais le temps nous a manqué, consacrant en moyenne deux séances pour chaque série.

Peu de temps avant le bilan final, nous nous sommes aperçus que les phrases 2 « Mon frère ne veut pas que je joue avec ... jouets » et 43 « ... gâteaux me donnent faim ! » pouvaient comporter deux réponses possibles, à savoir *ces* et *ses*. C'est pourquoi, lors du bilan post-prise

en charge, nous avons malheureusement dû induire la réponse de l'enfant à la phrase 2 en lui précisant oralement « ce sont ses jouets, les siens » et à la phrase 43 « on montre les gâteaux ».

C'est pour cela que nous avons choisi d'écarter ces deux phrases des résultats au questionnaire. Ce dernier est donc évalué sur 45 phrases et non 47.

Les raisons d'une évaluation des homophones grammaticaux dans deux contextes différents

Il nous a semblé intéressant d'évaluer l'orthographe des homophones grammaticaux à l'aide d'une dictée et d'un questionnaire à choix multiples. Ceci, afin d'observer l'existence d'une éventuelle dissociation entre les deux.

Nous sommes partis du postulat que dans le questionnaire, la seule préoccupation des sujets est de choisir l'orthographe des homophones déjà donnés. La dictée, au contraire, génère rapidement une surcharge cognitive, en raison des difficultés à gérer les règles grammaticales, lexicales, phonologiques ainsi que le lien entre les différents mots.

Le coût cognitif étant moins important devant un questionnaire à choix multiples, les sujets sont davantage disponibles pour s'interroger sur l'orthographe des homophones grammaticaux et éventuellement mettre en œuvre les règles les concernant.

Ainsi, nous avons pu observer chez l'un des enfants écarté de notre étude, une nette dissociation entre la dictée et le questionnaire. En effet, nous avons relevé un nombre d'erreurs relatives à la transcription des homophones grammaticaux significativement plus important à la dictée qu'au questionnaire. Ce sujet possédait indubitablement des connaissances relatives à la transcription des homophones, d'où l'absence d'erreurs dans le choix de ces derniers au questionnaire à choix multiples. Cependant, il ne pouvait les mettre en œuvre ou les omettait en dictée, en raison d'une surcharge cognitive, d'où les nombreuses erreurs commises.

1.3 Les outils

❖ Les pictogrammes

Pour cette étude, nous avons travaillé à l'aide de pictogrammes représentant chacun un homophone. Nous avons choisi d'utiliser certains pictogrammes déjà existants parce qu'ils nous semblaient évocateurs de la notion qu'ils représentaient et d'en inventer d'autres.

Les pictogrammes déjà existants ont été sélectionnés dans ceux d'Axelia^[47], d'ARASAAC^[48], d'Idéo-pictos (2001)^[6] et du PECS^[51].

Avant de travailler avec ces supports, nous nous sommes assurés qu'ils étaient libres d'utilisation.

Nous nous sommes procuré les pictogrammes d'Axelia^[47] et du PECS^[51] auprès d'une étudiante en orthophonie, qui les avait connus lors de stages.

Nous avons téléchargés les pictogrammes d'ARASAAC^[48] sur internet.

Nous nous sommes fournis les pictogrammes d'Idéo-pictos (2001)^[6], à la bibliothèque de l'école d'orthophonie de Bordeaux.

Nous avons décidé de laisser les sujets libres d'élaborer eux-mêmes leurs pictogrammes si ceux que nous leur proposons n'étaient pas suffisamment ou aucunement évocateurs de la notion qu'ils représentent. Selon J-P Bronckart & al (1992)^[4], c'est par l'expérience socio-culturelle de l'enfant, que la pensée se développe. Il s'agit donc de s'appuyer sur les expériences de vie des sujets afin de faire émerger les concepts dans leur esprit.

Nous avons choisi de travailler les natures syntaxiques des homophones car elles sont un des éléments déterminants, outre le sens et la forme orthographique, permettant la distinction de ces derniers. D'après N. Compper (2009)^[8], il est important que l'enfant ait compris la distinction entre nom, verbe, adjectif et mots-outils. C'est ce qu'elle appelle « la commode de grammaire » qui ne contient que trois tiroirs. Selon elle, « la mémoire fonctionne mieux à l'aide de classements simples, plus on fera de regroupements avec le minimum de catégories, plus la mémorisation sera facile ».

De plus, d'après elle, « la commode de grammaire » est un outil particulièrement intéressant pour les sujets ayant un fonctionnement visuel car il leur donne la possibilité de visualiser l'endroit où ils iront chercher l'information, afin de faire le choix adéquat à la situation linguistique.

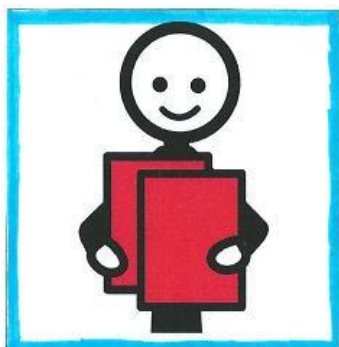
Pour travailler les natures syntaxiques, nous avons opté pour une bordure de couleur sur les pictogrammes afin d'identifier la nature grammaticale des homophones.

Nous avons choisi :

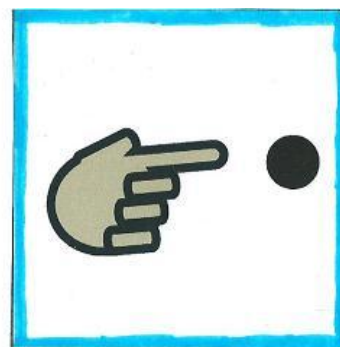
- une bordure bleue pour les déterminants.



Homophone *des*

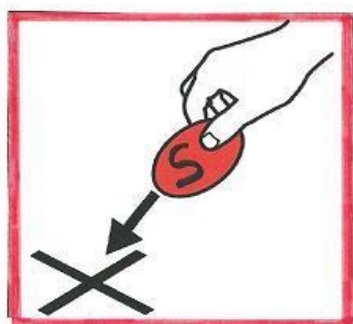


homophone *mes*



homophone *ce*

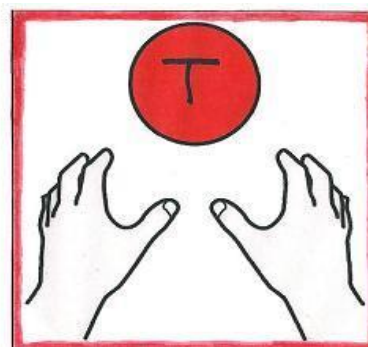
- une bordure rouge pour les verbes.



Pictogramme *mets*



pictogramme *ont*



pictogramme *peut*

- une bordure jaune pour les adjectifs.



Pictogramme *prêt*

Figure 3 : pictogrammes représentant les bordures associées aux natures grammaticales déterminant, verbe et adjectif

Nous avons fait le choix de ne pas associer de couleur aux pictogrammes correspondant à des mots de nature grammaticale plus complexe telle que les prépositions, les conjonctions ou les pronoms car nous avons pensé qu'un nombre trop important de couleurs de bordures aurait perturbé les sujets qui présentaient déjà des difficultés dans la maîtrise des natures de base.

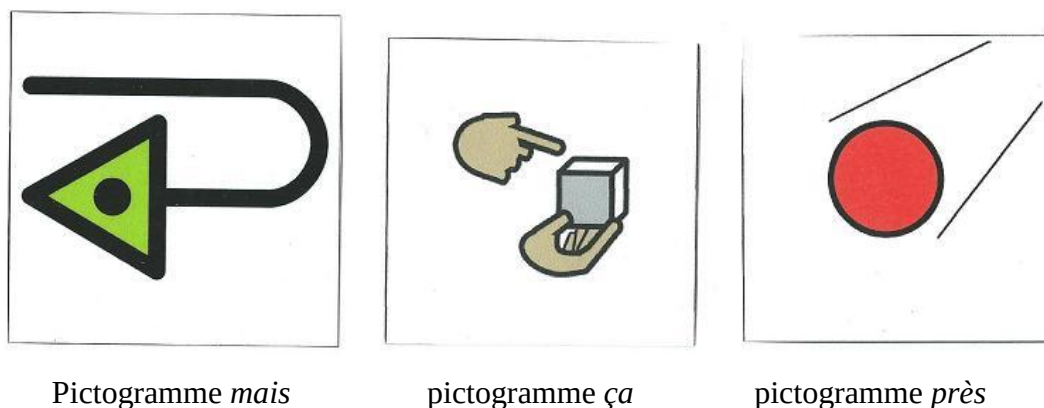


Figure 4 : pictogrammes représentant une absence de bordure associée à des natures grammaticales complexes

La présence de ces bordures comme élément constituant des pictogrammes nous a permis d'aborder régulièrement ces natures grammaticales.

Bien que les pictogrammes soient couramment utilisés en orthophonie conjointement au mot écrit, nous avons décidé de ne pas faire apparaître ce dernier sur les pictogrammes car nous pensions que le matériel à visualiser aurait comporté trop d'éléments à mémoriser. Les sujets, débordés, ne seraient alors pas parvenus à se souvenir des « images » elles-mêmes. Au cours de la prise en charge, nous avons eu recours, pendant quelques séances, à des étiquettes comportant l'homophone écrit, placées sous le pictogramme. Ceci, en raison des difficultés des deux enfants à mémoriser la correspondance pictogramme/homophone. Nous nous sommes néanmoins rapidement aperçus du coût cognitif supplémentaire que la présence de l'homophone écrit représentait pour les sujets.

❖ **Protocole pour faire exister mentalement les pictogrammes**

Dans notre étude, nous avons choisi d'utiliser un protocole inspiré de la gestion mentale pour permettre aux sujets de mémoriser plus aisément les pictogrammes. Pour autant, nous ne prétendons pas avoir eu recours à « la gestion mentale » en tant que telle, car nous n'avons

pas reçu de formation permettant son application en séance. Nous nous en sommes inspirés suite à la lecture d'ouvrages de C. Pébrel (1993)^[34] et S. Rui (1999)^[46].

Pourquoi avoir eu recours aux rudiments de la gestion mentale ? Comme l'évoque S. Rui (1999)^[46] dans son mémoire, la gestion mentale permet d'optimiser les savoirs de l'enfant en les personnalisant pour chacun en fonction de son propre mode de fonctionnement. Cette approche nous a donc paru intéressante pour donner la possibilité à chaque sujet de s'approprier les pictogrammes à sa convenance.

Dans notre protocole, nous avons particulièrement mis en exergue l'un des concepts fondateurs de la gestion mentale, à savoir le projet.

Selon S. Rui (1999)^[46], la gestion mentale est fondée sur la notion de projet. Il intéresse tous les niveaux de l'activité mentale ; toute réalisation mentale ne peut devenir effective que si elle est sous-tendue par un projet.

S. Rui (1999)^[46] écrit que le projet est « un préalable à toute acquisition de savoir ; il n'y a pas de situation d'apprentissage sans projet mental. »

Selon C. Pébrel (1993)^[34], nos structures de projet orientent nos gestes mentaux d'attention, de compréhension, de mémorisation, de réflexion et d'imagination. Elles fournissent du sens et une finalité à nos évocations.

De plus, d'après J-P Bronckart et al (1992)^[4], Vygotski pense que l'instauration d'un projet en début d'activité permet l'émergence des concepts, c'est ce qu'il exprime en ces termes : « c'est seulement dans le processus d'une activité appropriée à une fin, douée de sens, orientée vers un but déterminé à atteindre ou la solution d'un problème donné, que peut apparaître et prendre forme le concept ».

Dans notre protocole, la notion de projet s'exprime par la consigne de redessiner les pictogrammes, une fois leur présentation achevée. Ainsi, l'établissement d'un projet en début d'activité fournit aux sujets une motivation qui les conduit à davantage se concentrer sur le matériel à visualiser.

Présentation des pictogrammes

« Je vais d'abord te décrire le pictogramme sur lequel nous allons travailler pour que tu puisses d'ores et déjà le faire exister dans ta tête, avant même de l'avoir vu. »

Puis je te le montrerai ce pictogramme, il faudra que tu le regardes attentivement car je te demanderai, après t'avoir laissé du temps pour le faire exister dans ta tête, de me le redessiner sur une feuille blanche, sans modèle.

1 « Je vais donc te décrire le pictogramme pour que tu puisses d'ores et déjà le faire exister dans ta tête, avant même de l'avoir vu.»

Description du pictogramme que le patient ne voit pas.

2 « Maintenant je vais te faire voir le pictogramme que je t'ai décrit, et tu vas le regarder bien attentivement.»

Je pose le pictogramme, je ne dis rien, puis « est-ce que tu veux m'en dire quelque chose, qu'est-ce que tu vois/comprends du pictogramme ? »

3 « Maintenant je vais cacher le pictogramme, on va se taire tous les deux et pendant ces quelques secondes de silence, tu vas le faire exister dans ta tête de façon à ce que tu puisses me le redessiner sans modèle à la fin .»

Quelques secondes de silence (temps de l'évocation).

4 « Maintenant, je te remontre le pictogramme pour vérifier que celui que tu as fait exister dans ta tête est bien le même que celui que je t'ai montré au départ. »

Après le temps de l'évocation, je remontre le pictogramme au patient pour vérifier si ses évocations sont correctes.

5 « Enfin, je te cache le pictogramme et tu me le redessesines sur cette feuille. »

Figure 5 : fiche d'appropriation des pictogrammes basée sur la gestion mentale

Nous avons décidé de ne procéder à aucun test permettant de nous renseigner sur le fonctionnement privilégié de chaque sujet, à savoir auditif ou visuel, car nous n'avions suivi aucune formation à ce sujet. Nous avons donc élaboré un protocole qui n'induit aucun des deux modes de fonctionnement, auditif ou visuel. Ainsi, nous avons choisi d'utiliser la formulation « faire exister dans ta tête » et non « voir, se représenter ou entendre dans ta tête », qui aurait induit un mode de fonctionnement plutôt qu'un autre. Nous souhaitons que chacun fasse exister mentalement les pictogrammes, par le biais qu'il affectionnait ou qu'il jugeait le plus efficace.

❖ Les fiches explicatives des conditions d'utilisation des homophones

Avant d'aborder une fiche, nous avons procédé pour tous les sujets, à une vérification de ses connaissances sur les homophones. Ainsi, nous avons pu travailler à partir des savoirs de chacun, évitant les redites ou l'oubli d'éléments méconnus.

Afin de s'appropriier les homophones, nous avons fait le choix de travailler à l'aide de fiches résumant leur utilisation.

Nous aurions préféré que les sujets, lors des séances, constituent leurs propres fiches avec notre aide. Mais ceci n'était pas réalisable faute de temps.

Nous les avons préalablement préparées puis travaillées progressivement avec chacun.

Chaque fiche comporte (cf. : exemple de fiche explicative des conditions d'utilisation des homophones) :

- en haut, au centre, le titre
- des colonnes afin de différencier l'homophone.
- dans chacune d'elles :
 - l'homophone, en gras.
 - en dessous, le pictogramme lui correspondant.
 - puis, la signification du pictogramme, en italique
 - enfin, plusieurs phrases exemples illustrant le sens de l'homophone et ses diverses utilisations (dans ces phrases, l'homophone concerné apparaît en rouge).

a as à		
a   Il a (avoir, posséder) ou   Elle a Ex : Il a un chien très obéissant. Elle a de beaux bijoux. Ex : Il n'a pas mangé hier soir. Elle a promené le chien.	as   Tu as (avoir, posséder) Ex : Tu as un vélo tout neuf. Ex : Tu as beaucoup de chance de partir au sport d'hiver. Ex : Tu as fait des progrès en mathématiques. Ex : Tu n'as pas été malade cette année.	à  à (heure, lieu, destination, appartenance) Ex : Il est à la maison. (lieu) Ex : Elle est arrivée chez moi à quatre heures. (heure) Ex : Je vais le dire à ta mère ! (destination) Ex : Mon frère va à Londres ce week-end. (destination) Ex : Ce stylo est à moi. (appartenance) Ex : J'ai mal à la tête. (appartenance)

Figure 6 : Exemple de fiche explicative des conditions d'utilisation des homophones

Nous entamions chaque séance en demandant aux sujets de redessiner la série de pictogrammes étudiée au cours des deux semaines précédentes et d'expliquer l'utilisation des homophones leur correspondant. Si cette dernière n'était pas ou insuffisamment acquise ou comprise, nous avons systématiquement retravaillé le contenu des fiches vues auparavant.

❖ Des exercices oraux et écrits

Une fois la fiche d'appropriation des pictogrammes travaillée, nous avons d'abord proposé des exercices oraux puis écrits.

Nous avons choisi le langage oral comme support de travail car il suscite le développement de la pensée et des concepts.

Nous avons privilégié l'association langage oral/langage écrit car, selon J. Uzé (1996)^[40] des linguistes travaillant sur l'acquisition du langage chez l'enfant tels que L. Lentin (1984, 1988) affirment l'interdépendance entre l'écrit et l'oral. Selon eux, il existe une continuité de l'un à l'autre, avec bien sûr une apparition plus précoce du langage oral. Il était donc intéressant d'étayer notre méthode à l'aide de l'un et de l'autre.

➤ Les exercices oraux :

Nous avons travaillé à partir d'exercices que nous avons créés.

- des choix multiples :

Le sujet dispose, devant lui, des pictogrammes étudiés au cours de la séance, matérialisés sous forme de cartes.

Il doit choisir le pictogramme adéquat afin de compléter des phrases lacunaires.

La réponse peut être donnée par la désignation ou la dénomination du pictogramme.

(cf. annexe 3)

Ex : Dépêche-toi de lui trouver un cadeau, il reste..... de temps avant son anniversaire. (*peu* ou *peut* ou *peux*)

- des corrections de phrases :

Nous lisons à l'enfant des phrases comportant les homophones travaillés au cours de la séance.

Nous lui proposons un pictogramme comme celui idoine pour compléter la phrase.

Le sujet doit déterminer si notre affirmation est juste ou erronée et, si besoin est, la corriger en désignant ou en dénommant le bon pictogramme (**cf. annexe 3**).

Ex : *Plutôt* que de rester assis à ne rien faire, va aider ton père ! (nous proposons à l'enfant le pictogramme correspondant à l'homophone *plutôt*, il doit se prononcer sur le caractère exact ou erroné de notre proposition).

Ces deux exercices permettent aux sujets de n'avoir comme tâche que de se concentrer sur la transcription des homophones.

Nous avons commencé par des phrases comportant un seul homophone puis plusieurs, afin que la difficulté soit croissante.

➤ Les exercices écrits :

L'enfant ne dispose désormais plus des pictogrammes. Il est contraint de transcrire les homophones en toutes lettres, se dispensant du support imagé.

Nous avons fait le choix d'aider les sujets à lire les phrases, soit en les assistant dans le déchiffrement, soit en les leur lisant. Par là même, leurs difficultés en lecture ne les pénalisaient aucunement, lui donnant ainsi davantage la possibilité de se concentrer sur les consignes.

Nous avons utilisé des exercices déjà existants et d'autres que nous avons élaborés.

- Cornu-Leyrit A., *Homophones*, Ortho éditions^[55]

Un début de phrase, comportant les homophones travaillés, est proposé au sujet.

L'enfant le lit, puis le complète, en sélectionnant la fin adéquate, parmi deux possibles.

(cf. annexe 4)

Ex : La machine a

- *laver est neuve*
- *un affichage électronique*

- Bouchet M., Briou K., Boutard C., Chever G., *Des Homophones syntaxiques*, Ortho éditions ^[54]

Le sujet doit lire des phrases lacunaires.
Il les complète en écrivant l'homophone approprié.

- Invention de phrases

L'enfant doit écrire une phrase inventée à partir du ou des homophones que nous lui proposons.

❖ Jeux pour consolider l'association pictogramme/homophone

Nous avons choisi d'avoir recours à la médiation du jeu car, comme l'évoque C. Dérégnaucourt (2009)^[44], il conduit l'enfant à s'investir davantage dans sa prise en charge. Celle-ci est facilitée par le bénéfice sur l'estime de soi qu'apporte la situation ludique.

De surcroît, un apprentissage par le jeu a l'avantage d'être directement associé au plaisir. Pour S. Boimare (2008)^[2], l'enfant est habitué à la situation ludique. Il connaît le plaisir qui lui est associé, car, depuis tout petit, il évolue avec des jeux. Selon C. Dérégnaucourt (2009)^[44], Rousseau était convaincu qu'un sujet apprenant ne peut faire des acquisitions et développer des savoirs que dans le plaisir.

Le jeu peut également réassurer un sujet, coutumier de l'échec et de la dévalorisation. Selon B. Chouvier (2004)^[7], le jeu est un « embrayeur d'imaginaire » qui servirait à activer ce qui, chez le patient, est en panne. Pour C. Dérégnaucourt (2009)^[44], lorsque les enfants jouent, ils sont dans un environnement connu donc rassurant.

De plus, d'après elle, la situation permettant de gagner grâce aux connaissances, laissant également place à la chance, au hasard et à la malchance, est plus aisément acceptée, qu'une situation où seul le savoir est mis en jeu.

Enfin, la situation ludique, constitue dès le plus jeune âge et même après, un terrain propice aux échanges et aux apprentissages.

➤ Memory

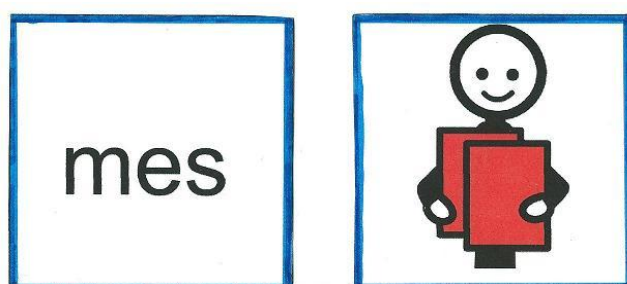


Figure 7 : Exemple d'une paire dans le jeu de Memory

Afin de jouer à ce jeu, nous avons élaboré des cartes comportant tout ou partie des homophones et des pictogrammes travaillés.

Des bordures de couleur correspondant aux fonctions grammaticales apparaissent sur les cartes pictogrammes et homophones. Elles permettent ainsi aux sujets de différencier plus aisément les homophones confondus.

Nous avons invariablement débuté ce jeu en demandant à l'enfant de sélectionner, parmi toutes les cartes, celles qui se rapportaient aux homophones et pictogrammes étudiés avec lui (nous proposons la totalité des cartes que nous avons réalisées, qui plus est certaines correspondant à des homophones et des pictogrammes non travaillés avec le sujet). Cet exercice de sélection nous a permis d'évaluer la qualité et le degré de mémorisation du matériel vu en séance.

La finalité de ce Memory était de constituer des paires pictogramme/ homophone (ex : carte pictogramme *sens* / carte homophone écrit *sens*). Le gagnant était celui qui parvenait à composer le nombre le plus important de paires.

➤ Dominos

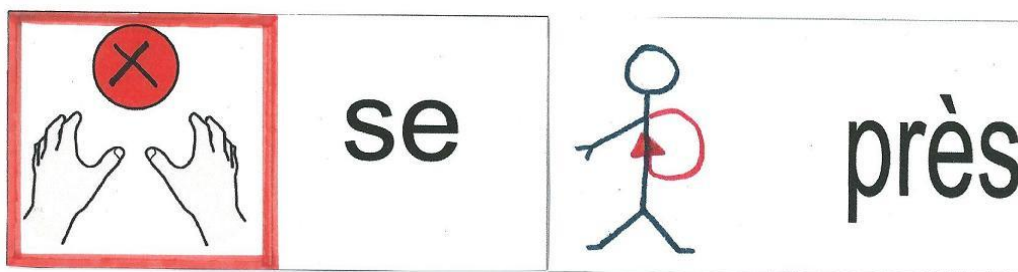


Figure 8 : Exemples de dominos

Nous avons conçu des dominos, comportant chacun, à gauche un pictogramme, à droite un homophone écrit.

A l'exemple du Memory, nous avons reporté sur les dominos les codes couleur correspondant aux fonctions grammaticales. Ceci, perpétuellement dans le but de permettre à l'enfant de distinguer les homophones plus aisément.

La finalité de ce jeu de dominos était d'associer à chaque pictogramme son homophone correspondant et inversement. Le gagnant était celui qui parvenait à se défaire, en premier, de la totalité de ses dominos.

➤ Lotos



Figure 9 : Grille de loto A

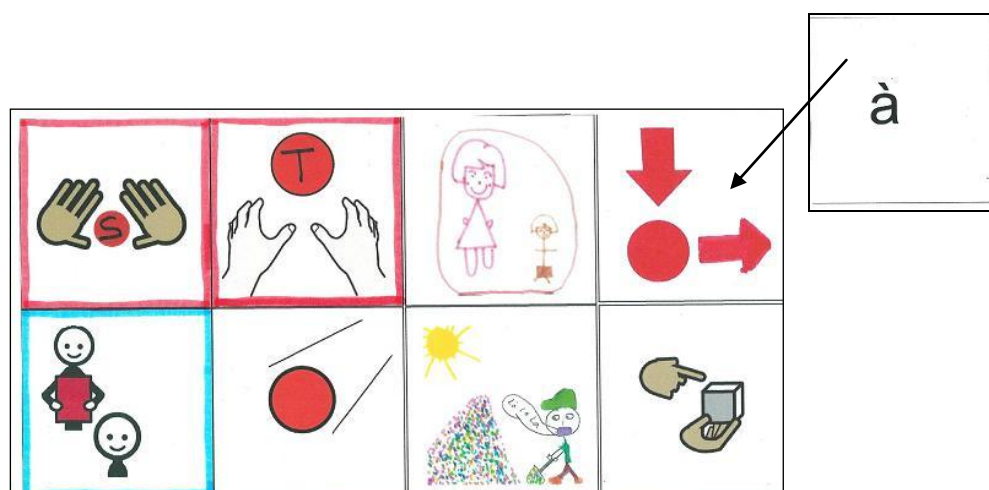


Figure 10 : grille de loto B

Nous avons réalisé deux sortes de lotos, pour chaque sujet, en fonction des homophones travaillés avec chacun, à savoir :

- une grille comportant des homophones écrits. Le but était de remplir les cases par les cartes pictogrammes associées (cf. grille A).
- une grille comportant des pictogrammes. Le but était de remplir les cases par les cartes homophones correspondantes (cf. grille B).

Les deux formes de lotos n'étaient pas jouées simultanément. Il s'agissait ainsi de travailler tantôt la correspondance homophone>pictogramme tantôt celle inverse, pictogramme>homophone.

Nous avons, de nouveau, reporté sur les grilles et les cartes, les codes couleur correspondant aux fonctions grammaticales. Le gagnant était celui, qui parvenait, en premier, à remplir ses grilles en totalité.

- Kemeny D., S. Rozier, *Homophonix 1*, Mot à Mot^[56]

Ce jeu comprend sept paquets de vingt-sept cartes. Sur les bases du jeu « le pouilleux », il s'agit d'associer une phrase lacunaire à l'homophone grammatical correspondant.

Ce matériel permet de travailler les homophones : à/a/as, et/est, se/ce, ses/ces, on/ont, ou/où et son/sont.

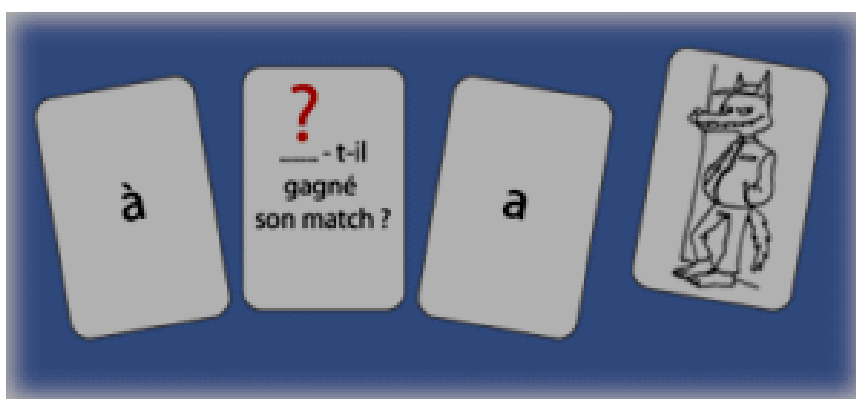


Figure 11 : jeu Homophonix

1.4 *La prise en charge*

Quinze séances de quarante-cinq minutes chacune ont été organisées à raison d'une fois par semaine, au domicile de chaque enfant.

Au cours des trois premiers mois, de janvier à mars, nous avons axé la prise en charge sur des exercices oraux et écrits uniquement. A partir de fin mars, en raison d'un ennui manifeste des sujets au modèle de prise en charge que nous leur proposons, nous avons accompagné les exercices de petits jeux que nous avons créés - lotos, Memory, dominos - reçus d'emblée, par les sujets, comme attrayants.

Nous avons travaillé chaque série de pictogrammes sur trois semaines en moyenne.

Nous avons débuté chaque séance en demandant aux sujets de redessiner la série de pictogrammes, accompagnés de leurs homophones correspondants, vus à la ou aux séances précédentes. Nous pouvions ainsi nous rendre compte de la qualité de mémorisation du matériel visuel sur lequel nous avons travaillé ensemble.

Ce petit « prologue » nous a permis de retravailler, en début de séance, l'usage des homophones, associés aux pictogrammes dessinés. Ainsi, nous avons régulièrement relu les fiches d'appropriation des homophones.

Nous avons également étudié, en parallèle, les différentes catégories grammaticales - nom, verbe, adjectif principalement - à travers de courtes explications, nécessaires à une compréhension plus juste du sens des homophones.

Toutes les trois séances en moyenne, nous avons proposé aux sujets une nouvelle série de pictogrammes. Nous avons choisi de faciliter leur présentation ainsi que leur mémorisation ultérieure, en utilisant une méthode inspirée de la gestion mentale, présentée précédemment dans le mémoire.

Les patients devaient se prêter à cet exercice avec pour finalité de redessiner les pictogrammes ayant fait l'objet de représentations mentales.

Nous avons pu alors nous rendre compte de la qualité de mémorisation des pictogrammes, et ainsi revoir les éléments non-assimilés, afin de ne pas établir de représentations mentales erronées ou incomplètes.

Nous avons ensuite proposé des exercices oraux puis écrits, présentés précédemment dans notre étude. L'ordre des exercices a toujours été le même, à savoir :

- exercices oraux : choix multiples (dix phrases au maximum) puis correction de phrases (dix phrases au maximum).
- exercices écrits : complétion de phrases, choix d'une suite d'énoncés puis invention de phrases.

En raison d'une fatigabilité des sujets - notamment Emilie - nous avons parfois entamé le temps de certains exercices, en proposant un nombre limité de phrases.

Nous avons préféré les écourter plutôt que de ne pouvoir les réaliser tous. Nous jugeons indispensable l'application stricte de notre protocole initial de rééducation. Pour nous, tous les sujets devaient être rééduqués de façon identique en abordant les homophones par différents points de vue.

Afin de poursuivre la séance de manière plus ludique et soulager cognitivement les sujets, nous avons ensuite proposé un jeu - Memory, dominos, loto – permettant de revoir les pictogrammes et homophones vus en séance et de consolider leur association.

Pour terminer, nous avons demandé à l'enfant de redessiner les pictogrammes vus en début de séance et d'écrire leurs homophones correspondants.

1.5 Description de la population incluse

Par souci d'anonymat, nous avons modifié les prénoms des sujets avec lesquels nous avons travaillé.

Les âges mentionnés, sont ceux que les enfants avaient au début de la prise en charge, lors du bilan initial.

Pour chaque anamnèse, les données renseignées sont issues des bilans effectués par les orthophonistes et d'informations recueillies auprès des parents.

Nous avons choisi de présenter des données issues des bilans orthophoniques les plus récents, mettant davantage en lumière les capacités et difficultés des sujets au moment de l'étude.

❖ Emilie, 10 ans, CM2

Les éléments fournis ci-dessous sont issus du bilan orthophonique de renouvellement de langage oral et écrit de mai 2010.

- Objet du bilan initial

L'orthophoniste a reçu Emilie pour des difficultés d'apprentissage de la lecture.

- Anamnèse

Emilie est la seconde d'une fratrie de deux enfants. Elle a un frère de quatorze ans avec lequel elle entretient une relation fusionnelle.

Elle est née le 7 novembre 2000, au terme d'une grossesse sans difficultés particulières. Elle a aujourd'hui 10 ans.

Aucun retard n'est à signaler dans le développement de la marche, de la propreté et du langage.

Histoire des troubles

Les premières difficultés d'apprentissage du langage écrit sont remarquées à l'entrée au CP. L'acquisition de la lecture est très lente. Selon la mère, Emilie confondait les lettres et inversait les syllabes à l'écrit.

Depuis trois ans, elle est prise en charge en orthophonie pour des difficultés d'apprentissage du langage écrit, en lecture et en orthographe.

Emilie est décrite par sa mère comme une jeune fille heureuse, agréable à vivre, curieuse, aimant communiquer et lire. Elle est également décrite comme potentiellement stressée par le travail scolaire, perfectionniste et très exigeante avec elle-même. Elle peut parfois manquer de confiance en elle. Elle est également très volontaire et se met facilement au travail.

Elle a souvent besoin de la présence de sa mère qui la rassure.

Antécédents médicaux

A quatre mois, une pathologie cardiaque, appelée communication inter-ventriculaire multiple, a été diagnostiquée devant une hypotrophie.

En raison de cette pathologie, Emilie a dû subir diverses interventions chirurgicales. Aujourd'hui, elle continue à suivre un traitement et est régulièrement vue par un cardiologue. Elle a une bonne audition.

Elle est daltonienne - nous avons cependant vérifié en début de prise en charge qu'elle était à même de distinguer les cadres de couleur correspondant aux différentes natures grammaticales - Elle s'en est avéré capable.

Antécédents familiaux

Des troubles similaires à ceux d'Emilie sont retrouvés chez un oncle, une tante et des cousins. La mère est psychologue et le père ingénieur.

- Résultats quantitatifs et qualitatifs du bilan

Tests utilisés : ODEDYS (étalonnage CM1) et L2MA

Expression écrite

Emilie présente d'importantes difficultés d'adressage (elle obtient un score de 4/10 aux mots irréguliers, soit -2,3 ét). Néanmoins, elle possède une voie d'assemblage efficiente comme l'attestent les résultats à l'épreuve de transcription de non-mots (10/10, soit +0,7 ét).

Ces données témoignent d'un lexique orthographique insuffisant. Lorsqu'Emilie ne connaît pas l'orthographe d'un mot, elle l'écrit phonétiquement, commettant cependant parfois des erreurs.

A la dictée d'un texte, Emilie obtient des résultats pathologiques en orthographe d'usage (8/22, soit -2,6 ét) et en orthographe grammaticale (25/50, soit -1,7 ét). Elle est un peu faible en orthographe phonétique (13/15, soit -1,1 ét).

L'orthographe d'usage demeure la plus faible compte tenu du niveau scolaire.

Capacités instrumentales

Nous notons des capacités de mémoire à court terme correctes avec un empan endroit de 5, soit +0,6 ét. Cependant, la mémoire de travail demeure faible avec un empan envers de 3, soit -0,7 ét.

Nous relevons une amélioration du temps dans l'épreuve de comparaison de séquence de lettres. Elle obtient un score de 19/20, soit -0,6 ét, qu'elle réalise en 88 secondes, soit -1,4 ét. Ce temps demeure tout de même faible compte tenu de son niveau scolaire.

Au vu de ces résultats, Emilie présente un trouble spécifique d'apprentissage du langage écrit de type dysorthographie mixte.

❖ **Julie, 11 ans et demi, 6ème**

Les données fournies ci-dessous proviennent du bilan orthophonique de renouvellement de langage oral et écrit d'avril 2009.

- Objet du bilan de renouvellement

A la demande de son institutrice de CE1, l'orthophoniste a reçu Julie pour une lenteur

générale, une propension à la rêverie et à la distraction et d'importantes difficultés en orthographe notamment. L'institutrice s'interroge sur un éventuel redoublement.

- Anamnèse

Julie est la deuxième d'une fratrie de deux enfants : un frère de dix-huit ans, issu d'un premier mariage de la mère.

Julie est née le 26 juin 1999, au terme d'une grossesse normale. Elle a aujourd'hui onze ans et demi.

Aucun retard particulier n'est à signaler dans le développement de la marche, de la propreté et du langage.

Depuis quatre ans, elle est prise en charge en orthophonie pour des difficultés d'apprentissage du langage écrit, en lecture et en orthographe.

Pendant six mois, elle a été suivie en orthoptie pour des difficultés de balayage oculaire.

Histoire des troubles

Dès l'entrée au CP, Julie a manifesté des difficultés dans l'apprentissage du langage écrit. Les parents, pensant rapidement à la dyslexie devant les problèmes de leur fille, ont alerté l'institutrice de CP, qui leur a répondu qu'il était encore trop tôt pour évoquer cette pathologie.

Lors du bilan, Julie était scolarisée en CE1. Selon son institutrice, elle ne présentait ni de difficultés à l'oral ni en mathématiques. Néanmoins, elle présentait d'importantes lacunes à l'écrit, dans le remplissage du cahier. Elle était très lente, ne parvenait pas à terminer ses exercices. Elle avait tendance à rêver, elle était facilement distraite. Elle avait toujours besoin de manipuler des choses et de bouger. Elle présentait une orthographe « catastrophique ».

En fin de CE1, l'institutrice a alerté les parents de Julie sur les difficultés d'apprentissage du langage écrit de leur fille, envisageant son redoublement.

Selon Julie et ses parents, l'institutrice de CE1 n'a pas toujours eu un comportement adapté face aux difficultés de leur fille, adoptant parfois des propos humiliants à son égard.

Julie est décrite par sa mère comme une jeune fille constamment de bonne humeur, qui aime communiquer, agréable à vivre et manifestant une grande curiosité.

Au moment du bilan, Julie n'aimait pas l'école.

Antécédents familiaux

Le père de Julie a été diagnostiqué dyslexique en CM1. Il n'a jamais été pris en charge en orthophonie. Il est aujourd'hui directeur technique d'événements sportifs et culturels.

La mère travaille avec son mari. Elle est en charge de l'administratif.

- Résultats qualitatifs du bilan

Test utilisé : L2MA

Julie présente un bon niveau de langage oral. L'épreuve de fluence phonétique est excellemment réussie.

L'écriture est très problématique, bien qu'elle aime écrire.

A l'épreuve de transcription de syllabes, l'orthophoniste relève une ténacité des confusions *b/d* et des difficultés de maîtrise des graphies complexes telles que le *[ill]*.

Les erreurs phonologiques et lexicales sont très nombreuses.

Julie commet des erreurs visuelles (*d/b, m/n*) et des inversions.

La réussite aux épreuves de mémoire immédiate, de travail et différée atteste de l'existence de bonnes capacités mnésiques.

Selon l'orthophoniste, les difficultés semblent désormais relever de la voie d'adressage avec un traitement visuel de l'écriture plus déficitaire, ce qui va constituer l'essentiel du travail à venir.

2 Rééducation des deux sujets

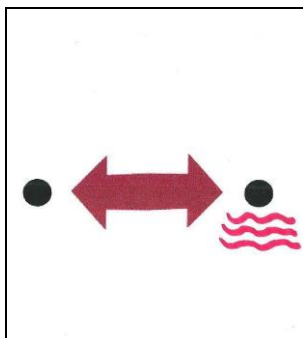
❖ Emilie, 10 ans, CM2

Tout au long de la prise en charge, Emilie s'est montrée volontaire.

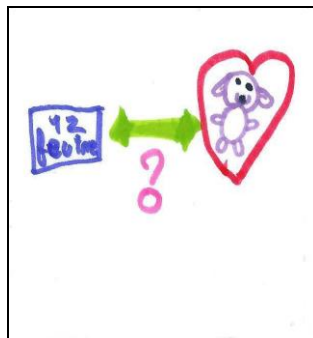
Elle avait peu, voire parfois aucune connaissance sur les homophones grammaticaux que nous allions travailler. Elle possédait également des savoirs parfois erronés ou incomplets.

Il semble qu'elle ait beaucoup apprécié la rééducation, notamment les aspects ludiques de celles-ci - à savoir le support visuel des pictogrammes, le dessin et les jeux -.

Aimant dessiner et pratiquer des activités manuelles, elle a créé elle-même certains de ses pictogrammes, avec un plaisir manifeste.



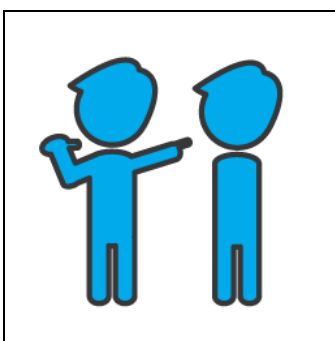
Pictogramme initial *plutôt*.



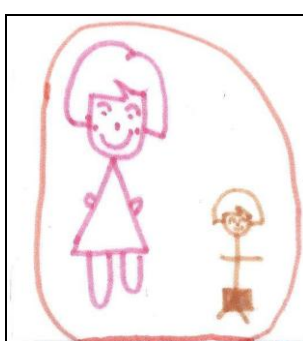
Pictogramme *plutôt* créé par Emilie

Figure 12 : pictogrammes *plutôt* initial et celui créé par Emilie

Après avoir expliqué à Emilie que l'homophone *plutôt* s'utilise quand un sujet a le choix entre deux éléments, mais qu'il préfère l'un plutôt que l'autre (sur le pictogramme initial, les éléments sont représentés par les deux points noirs. Le choix, par la flèche rouge. La préférence, par les vagues), elle s'est alors emparée d'une boîte de feutres et d'une peluche posées sur la table. Dans une main, elle a empoigné la boîte de feutres et dans l'autre, la peluche. Elle nous a alors dit : « c'est comme si je préférais la peluche plutôt que les feutres ». Sur son pictogramme, elle a donc remplacé les deux points noirs par la boîte de feutres et la peluche. Elle a conservé le dessin de la flèche afin de représenter le choix et elle a signalé sa préférence par un cœur.



Pictogramme initial *on*



Pictogramme *on* créé par Emilie

Figure 13 : pictogrammes *on* initial et celui créé par Emilie

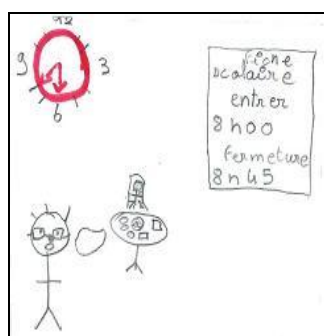
Nous avons expliqué à Emilie que l'homophone *on* s'utilise lorsque le locuteur souhaite parler de deux personnes ou plus, dont elle-même.

A la fin de notre explication, elle nous a dit « on, c'est comme moi et ma mère ! ».

Afin de signaler, sur son pictogramme, que toutes deux forment un « groupe », elle a choisi d'entourer elle et sa mère d'un rond rouge.



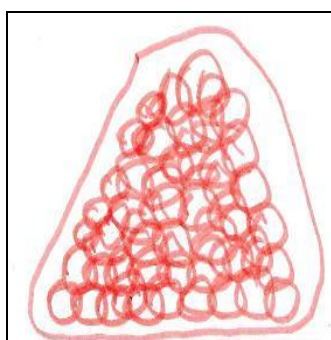
Pictogramme initial *plus tôt*



pictogramme *plus tôt* créé par Emilie

Figure 14 : pictogrammes *plus tôt* initial et celui créé par Emilie

Le pictogramme initial que nous proposons n'étant pas porteur de sens pour Emilie, elle a choisi de représenter son père, disant tacitement à son frère, dans la cuisine, de se lever plus tôt le lendemain matin, pour ne plus arriver en retard à l'école.



Pictogramme initial *tout*.



Pictogramme *tout* créé par Emilie

Figure 15 : pictogrammes *tout* initial et celui créé par Emilie

Après avoir expliqué à Emilie que l'homophone *tout* s'emploie lorsqu'on veut parler d'un ensemble de choses que l'on ne peut compter - d'où la représentation d'un amas de ronds rouges sur le pictogramme initial - elle a décidé d'en créer un autre, mettant en scène son père constituant un tas de feuilles.

Nous pouvons noter que les pictogrammes qu'Emilie a créés se réfèrent tous à des expériences vécues ou à des éléments de son quotidien. Nous pensons qu'en rattachant les explications que nous lui fournissions à son vécu personnel, elle a ainsi pu davantage accéder au sens des homophones puis à leur orthographe.

Tout au long de l'étude, nous nous sommes beaucoup appuyés sur ce goût du dessin afin de la motiver à réaliser les exercices, visiblement fastidieux pour elle.

En raison d'une surcharge cognitive survenant rapidement et de sa pathologie cardiaque, Emilie était vite fatigable. Nous avons souvent dû écourter les exercices oraux et écrits, au profit des jeux.

Des difficultés attentionnelles ont entravé notre prise en charge. En effet, nous avons relevé chez elle des difficultés à maintenir son attention, ressentant souvent l'envie et le besoin de bouger, de changer de position et d'aller sur son lit. Lors de certaines séances, Emilie s'est montrée peu attentive, ne mémorisant ainsi pas les pictogrammes que nous lui avons présentés. De nombreuses fois, elle n'a pu se souvenir ni du matériel ni des explications de la séance précédente.

Elle a rencontré des difficultés avec les catégories grammaticales des déterminants et des adjectifs. Par exemple, pour nous expliquer les conditions d'utilisation de l'homophone *des*, elle nous a dit : « Y a une bordure bleue parce que c'est un adjectif ... c'est le nombre, ça s'accorde en genre et en nombre ».

Elle a également beaucoup confondu les verbes être et avoir. En effet, pour expliquer le sens de l'homophone *ont*, elle nous a expliqué : « c'est le verbe être... ».

D'une manière générale, elle a beaucoup confondu tous les homophones travaillés (*on/ont, près/prêt, tout/tous, plus tôt/plutôt, ça/sa...*). Par exemple, elle dessinait le pictogramme correspondant à l'homophone *plus tôt* et elle y associait le mot *plutôt*. De telles confusions se sont produites à de nombreuses reprises, notamment avec les homophones *tous/tout, sa/ça, on/ont, peut/peux/peu* et *a/as/à*. Emilie est parvenue à mieux différencier les pictogrammes et leurs homophones correspondant grâce à la mise en place des jeux.

Elle a présenté également d'importantes difficultés dans la conjugaison des verbes, notamment dans l'association personne/terminaison. En effet, dès que nous avons vu des pictogrammes correspondant à des verbes tels que *a/as* et *peut/peux*, elle n'est pas parvenue à associer la terminaison à la bonne personne. Par exemple, pour le pictogramme *a*, elle l'a associé à la personne *je*. De même, il lui a été très difficile d'acquérir les correspondances *il peut* et *je/tu peux* qu'elle ne cessait de confondre. Ainsi, elle a longtemps associé *peux* à *il* et *peut* à *je/tu*.

Nous nous apercevons donc bien ici que l'homophone *peut*, qu'elle a correctement coché à la phrase 22 du questionnaire initial, n'était en réalité absolument pas acquis.

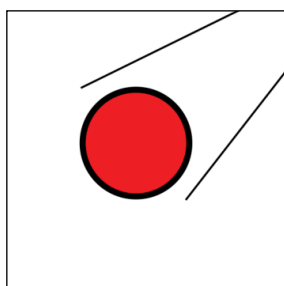
Ces difficultés se sont améliorées avec l'instauration des jeux.

Dans la réalisation des exercices, nous avons constaté des difficultés à repérer le sujet de la phrase. En effet, par exemple, dans « est-ce que tu peux prévenir le professeur ? », elle a choisi le pictogramme *peut* pour compléter la phrase. Elle a justifié son choix en disant : « j'ai remplacé le professeur par *il* ». Emilie a donc ici considéré que le sujet de *peux* était *le professeur* et non *tu*.

Emilie est toujours parvenue à commenter les pictogrammes présentés, lorsque nous l'interrogeons sur les évocations qu'ils suscitaient en elle. Nous avons souvent pu retrouver une pertinence dans ses commentaires.



Par exemple, pour le pictogramme *peu*, Emilie a commenté : « il y a peu de liquide rouge dans le verre ».



Par exemple, pour l'homophone *près*, elle a commenté : « la boule rouge est près des parois »

Nous avons choisi de ne travailler que des groupes de deux, voire trois homophones tout au plus, en raison de sa fatigabilité.

Nous avons donc décidé de ne pas travailler les groupes de quatre homophones initialement prévus tels que :

- mais/ met/mets/mes
- s'en/sans/sens/sent
- quel/quels/quelle/quelles
- ses/ces/s'est/c'est/sait/sais

Avec Emilie, nous sommes donc parvenus à travailler les homophones :

- dès/des
- tout/tous
- ça/sa
- ont/on
- plus tôt/ plutôt
- prêt/prêts/près
- peut/peux/peu
- a/as/à

Nous pouvons donc dire que notre protocole de rééducation, basé essentiellement sur la mémorisation et la création d'éléments visuels, est parfaitement adapté à la personnalité d'Emilie. Le caractère ludique du protocole lui a permis de maintenir une motivation tout au long de la prise en charge. Elle a ainsi pu surmonter ses difficultés attentionnelles et mieux appréhender des notions et exercices rébarbatifs, la plaçant dans des dispositions adéquates afin d'assimiler plus aisément le sens de certains homophones ainsi que leur orthographe.

Si la possibilité de création de pictogrammes n'avait pas été incluse dans notre protocole, nous savons que nous n'aurions pu obtenir de tels résultats avec Emilie, même avec le support de pictogrammes déjà existants.

Nous voyons donc bien ici la nécessité de laisser ce sujet donner son propre sens à l'homophone afin de se le représenter tel qu'il le conçoit. Ce n'est que par ce biais que cette enfant va s'approprier son sens puis son orthographe.

❖ Julie, 11 ans 5 mois, 6^{ème}

Tout au long de la prise en charge, Julie s'est montrée coopérante, très agréable. Il semble qu'elle ait apprécié le protocole rééducatif que nous lui avons proposé.

Contrairement à Emilie, elle possédait des connaissances initiales sur les homophones que nous allions travailler. Celles-ci étaient certes parfois imparfaites ou incomplètes, mais elles constituaient déjà une base de travail intéressante sur laquelle appuyer nos séances ultérieures. Avec elle, nous n'avons rencontré aucune fatigabilité, nous permettant ainsi de lui proposer les exercices dans leur totalité.

Julie s'est montrée très attentive. C'est pourquoi, elle est presque toujours parvenue à redessiner les pictogrammes ainsi qu'à redonner les explications que nous avons travaillées à la séance précédente.

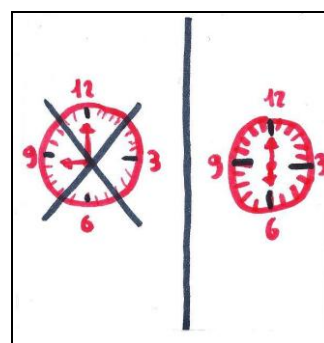
A l'instar d'Emilie, Julie a pris beaucoup de plaisir à travailler avec le support visuel des pictogrammes et des jeux - notamment le Memory - qu'elle souhaitait faire à chaque séance, lui rappelant des souvenirs de moments passés avec sa grand-mère.

Généralement, les pictogrammes que nous lui avons proposés lui ont convenu. Elle n'a pratiquement jamais ressenti l'envie ni le besoin d'en créer d'autres, plus personnels, comme a pu le faire Emilie.

Seuls les pictogrammes correspondant aux homophones *plus tôt* et *près* ont fait l'objet d'une nouvelle représentation.

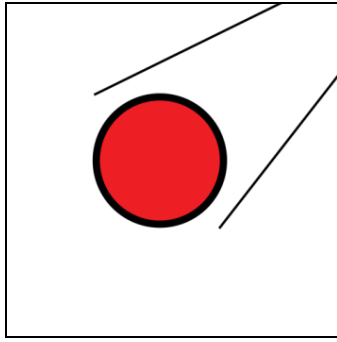


Pictogramme initial *plus tôt*

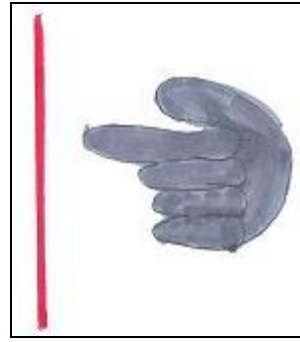


Pictogramme *plus tôt* créé par Julie

Figure 16 : pictogrammes *plus tôt* initial et celui créé par Julie



Pictogramme initial *près*.



Pictogramme *près* créé par Julie

Figure 17 : pictogrammes *près* initial et celui créé par Julie

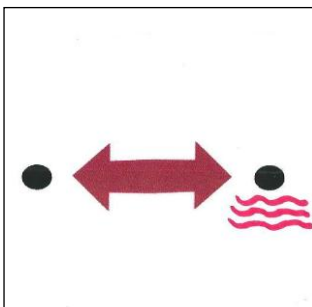
Après avoir expliqué à Julie que l'homophone *près* s'utilise pour « signaler quelque chose proche de quelque chose d'autre », elle a mimé le rapprochement de sa main près du mur de sa chambre, ce qu'elle a représenté sur son pictogramme.

Julie est toujours parvenue à commenter les pictogrammes présentés, lorsque nous l'interrogeons sur les évocations qu'ils suscitaient en elle.

A l'instar d'Emilie, les commentaires qu'elles fournissaient étaient généralement très pertinents, souvent en lien avec les conditions d'usage des homophones.



Par exemple, pour le pictogramme *peu*, elle a commenté : « quand y a peu de sous dans une tirelire ».



Par exemple, pour le pictogramme *plutôt*, elle a commenté : « c'est quand on ne sait pas si on doit choisir le rond noir ou l'autre rond noir ».

A quelques reprises, Julie a confondu les homophones *tout/tous* et *sa/ça*. Ces difficultés se sont atténuées suite à leur utilisation répétée.

Avec Julie, nous sommes parvenus à travailler les homophones :

- on/ont
- tous/tout
- se/ce
- plus tôt/plutôt
- dès/des
- c’est/s’est
- prêt/prêts/près
- peut/peux/pou
- sans/sans/sent/s’en

3 Résultats et analyse

3.1 Résultats et analyse des bilans initiaux

3.1.1 Sujets du groupe rééducation

❖ Emilie, 10 ans, CM2

➤ Test d’orthographe « Le petit Poucet »

dictée du Petit Poucet (étalonnage CM2)	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	3	3,93	3,21	0,3	Non (10,34)
omissions, substitutions, adjonctions auditives	9	4,7	4,61	-0,9	Non (13,93)

confusions visuelles	1	0,84	1,63	0,1	Non (4,09)
inversions, assimilations	2	0,19	0,42	-4,3	Oui (1,02)
contrôle sémantique					
erreurs de pronom avec congruence	0	0,94	1,26	0,7	Non (3,46)
homophones	10	7,11	4,34	-0,7	Non (15,79)
individualisation	4	3,58	2,93	-0,1	Non (9,44)
barbarismes	12	4,5	3,81	-2	Non (12,12)
compétences morphosyntaxiques					
utilisation anarchique du genre et du nombre	3	2,14	2,24	-0,4	Non (6,63)
homogénéité du groupe nominal	19	5,75	3,26	-4	Oui (12,27)
suffixation pronominale	12	6,6	2,43	-2,2	Oui (11,46)
suffixation temporelle	12	4,78	2,77	-2,6	Oui (10,31)
suffixation modale	15	10,66	4,54	-1	Non (19,75)
confusions de désinences en "é"	16	10,38	4,6	-1,2	Non (20,09)
confusions nom-verbe (adverbe)	5	3,03	2,24	-0,9	Non (7,51)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	24	9,5	9,26	-1,6	Non (28,02)

Qualitativement, nous relevons plusieurs erreurs relatives au système phonologique - telles que des omissions de phonèmes - aux graphies contextuelles *g* et *s* ainsi que des inversions et une assimilation.

Cependant, la majorité des erreurs concernent :

- Le contrôle sémantique :

Nous pouvons noter :

- des difficultés de maîtrise des homophones (*est/et, ces/ses, on/ont, a/à, ou/où et se/ce*).
- quelques erreurs d'individualisation.
- de nombreux barbarismes.

- Les compétences morphosyntaxiques

Nous observons de multiples erreurs :

- d'homogénéité du groupe nominal, attestant de difficultés à y accorder les éléments.
- de suffixation pronominale, témoignant de difficultés d'accord sujet-verbe.
- de suffixation temporelle, mettant à jour des déficits dans la maîtrise des terminaisons des temps simples et des modes.
- de suffixation modale, évoquant des difficultés à reconnaître les modes et leurs terminaisons.
- de désinences en *é*, témoignant de difficultés à différencier le participe passé, l'infinitif et l'imparfait.

- nous remarquons une insuffisance du stock lexical orthographique, compte tenu de l'âge.

En conclusion, ces données évoquent la présence d'une dysorthographie mixte de degré moyen. Elle touche principalement le stock lexical orthographique et les compétences morphosyntaxiques.

➤ Test de Compréhension Syntaxique (TCS), modalité orale

Epreuves du TCS (âge : 10 à 10 ; 5)	score	moyenne	écart type	écart type obtenu	catégorie
désignation d'images	9	7,46	2,16	0,7	4
appariement d'énoncés	9	6,42	2,27	1,1	4
mime par manipulation	9	7,32	2,18	0,8	4
Total	27	21,20	5,38	1	4

Les résultats témoignent d'une compréhension syntaxique orale supérieure à la moyenne, compte tenu de l'âge d'Emilie.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

A ce questionnaire, Emilie obtient un score de 26/45.

Bien que l'item « homophones » du test d'orthographe « le petit Poucet » ne s'avère pas pathologique (10 erreurs), le questionnaire à choix multiples a cependant mis à jour des difficultés d'orthographe des homophones grammaticaux.

Au vu des résultats du questionnaire, nous avons initialement prévu de travailler, avec Emilie, les homophones suivants :

- dès/ des
- on/ont
- ça/sa
- tout/tous
- plus tôt/ plutôt
- près/prêt/prêts
- à/a/as
- peut/peux/peu
- mais/met/mets/mes
- s'en/sans/sent/sens

- quel/quels/quelle/quelles
- ses/ ces/s'est/ c'est/ sais/sait/

❖ **Julie, 11 ans 5 mois, 6^{ème}**

➤ Test d'orthographe « Le petit Poucet »

Dictée du Petit Poucet (étalonnage 6 ^{ème})	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	8	4,63	4,54	-0,7	Non (9,17)
omissions, substitutions, adjonctions auditives	1	7,15	7,31	0,8	Non (14,46)
confusions visuelles	4	0,10	0,34	-11,5	Oui (0,44)
inversions, assimilations	0	0,05	0,22	0,2	Non (0,27)
contrôle sémantique					
erreurs de pronom avec congruence	0	0,40	0,81	0,5	Non (1,21)
homophones	7	5,23	4,79	-0,4	Non (10,02)
individualisation	3	2,29	2,78	-0,3	Non (5,07)
barbarismes	8	2,37	3,71	-1,5	Oui (6,08)
compétences morphosyntaxiques					
utilisation anarchique du genre et du nombre	2	7,74	4,75	1,2	Non (12,49)
homogénéité du groupe nominal	9	3,66	3,11	-1,7	Oui (6,77)

suffixation pronominale	6	5,72	3,07	0,1	Non (8,79)
suffixation temporelle	14	6,08	4,54	-1,7	Oui (10,62)
suffixation modale	18	8,76	5,35	-1,7	Oui (14,11)
confusions de désinences en "é"	15	8,26	4,98	-1,4	Oui (13,24)
confusions nom-verbe (adverbe)	3	1,86	1,86	-0,6	Non (3,72)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	16	5,18	4,07	-2,7	Oui (9,25)

Qualitativement, nous notons des déficits relevant du système phonologique tels que :

- ceux portant sur la terminaison des participes présents, transcrits en *ent*, la graphie contextuelle *s* et la transcription du son [ill].
- des substitutions visuelles *b/d*.

Nous relevons également quelques erreurs affectant le contrôle sémantique tels que :

- celles portant sur les homophones (*tous/ tout, c'est/ses, on/ont, sent/ sent/sans, se/ce, a/à*).
- certaines touchant l'individualisation des mots.
- de nombreux barbarismes.

Les habiletés les plus atteintes sont les compétences morphosyntaxiques notamment l'homogénéité du groupe nominal, la suffixation modale, temporelle et les confusions de désinences en *é*.

Enfin, nous notons un stock lexical orthographique insuffisant compte tenu de l'âge.

Ces résultats évoquent une dysorthographe mixte de degré moyen, affectant principalement les compétences morphosyntaxiques et le stock lexical orthographique.

➤ Test de Compréhension Syntaxique (TCS), modalité orale

Epreuves du TCS (âge : 11 à 11 ; 5)	score	moyenne	écart type	écart type obtenu	catégorie
désignation d'images	11	8,40	1,72	1,5	5
appariement d'énoncés	10	6,74	1,92	1,7	5
mime par manipulation	10	7,89	2,07	1	4
Total	31	23,03	4,40	1,8	5

Ces données mettent à jour d'excellentes compétences de compréhension syntaxique orale, significativement supérieures à la moyenne, compte tenu de l'âge de Julie.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

A ce questionnaire, Julie obtient un score de 31/45. Bien que l'item « homophones » du test d'orthographe « le petit Poucet » ne s'avère pas pathologique (7 erreurs), le questionnaire à choix multiples a cependant révélé des difficultés à orthographier certains homophones grammaticaux.

Au vu des résultats du questionnaire, nous avons initialement prévu de travailler, avec Julie, les homophones suivants :

- dès/ des
- on/ont
- ça/sa
- tout/tous
- ce/se
- plus tôt/ plutôt
- près/prêt/prêts
- peut/peux/peu
- s'en/sans/sent/sens
- ses/ ces/s'est/ c'est/ sais/sait/

3.1.2 Sujets du groupe contrôle

❖ Anne, 11 ans, CM2

➤ Test d'orthographe « Le petit Poucet »

test Petit Poucet (étalonnage CM2)	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	3	3,93	3,21	0,3	Non (10,34)
omissions, substitutions, adjonctions auditives	6	4,7	4,61	-0,3	Non (13,93)
confusions visuelles	0	0,84	1,63	0,5	Non (4,09)
inversions, assimilations	0	0,19	0,42	0,5	Non (1,02)
contrôle sémantique					
erreurs de pronom avec congruence	0	0,94	1,26	0,7	Non (3,46)
homophones	4	7,11	4,34	0,7	Non (15,79)
individualisation	2	3,58	2,93	0,5	Non (9,44)
barbarismes	4	4,5	3,81	0,1	Non (12,12)
compétences morphosyntaxiques					
utilisation anarchique du genre et du nombre	5	2,14	2,24	-1,3	Non (6,63)
homogénéité du groupe nominal	5	5,75	3,26	0,2	Non (12,27)

suffixation pronominale	12	6,6	2,43	-2,2	Oui (11,46)
suffixation temporelle	8	4,78	2,77	-1,2	Non (10,31)
suffixation modale	16	10,66	4,54	-1,2	Non (19,75)
confusions de désinences en "é"	10	10,38	4,6	moyenne	Non (20,09)
confusions nom-verbe (adverbe)	4	3,03	2,24	-0,5	Non (7,51)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	18	9,5	9,26	-0,9	Non (28,02)

Qualitativement, nous relevons quelques erreurs d'ordre phonologique telles qu'une méconnaissance de la terminaison en *ant* des participes présents, des difficultés de transcription de la graphie *gn*, quelques omissions de mots ou de phonèmes et une confusion visuelle *b/g*.

Les compétences morphosyntaxiques sont majoritairement affectées. Nous pouvons remarquer quelques maladroites concernant les marques du genre et du nombre, l'homogénéité du groupe nominal et les confusions nom-verbe-adverbe.

Les difficultés les plus nombreuses touchent la suffixation pronominale, temporelle et modale.

Le stock lexical orthographique est un peu faible compte tenu de l'âge.

Au vu des résultats, nous pouvons conclure à de légères difficultés d'apprentissage de l'orthographe, notamment grammaticale et lexicale.

➤ Test de Compréhension Syntaxique (TCS), modalité orale

Epreuves du TCS (âge : 11 à 11 ; 5)	score	moyenne	écart type	écart type obtenu	catégorie
désignation d'images	9	8,40	1,72	0,3	3 (moyenne haute)

appariement d'énoncés	8	6,74	1,92	0,7	4
mime par manipulation	10	7,89	2,07	1	4
total	27	23,03	4,40	0,9	4

Anne possède de bonnes capacités de compréhension syntaxique orale, légèrement supérieures à celles de son âge.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

Anne obtient un score de 30/45.

Au vu des résultats, les homophones grammaticaux qu'Anne ne semblent pas maîtriser sont :

- se/ce
- peux/peut
- tout/tous
- sa/ça
- près/prêt/prêts
- a/as/à
- quels/quel/quelle/quelles

❖ **Marion, 12 ans 10 mois, 6^{ème}**

➤ Test d'orthographe « Le petit Poucet »

Dictée du Petit Poucet (étalonnage 6ème)	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	20	4,63	4,54	-3,4	Oui (9,17)

omissions, substitutions, adjonctions auditives	21	7,15	7,31	-1,9	Oui (14,46)
confusions visuelles	0	0,10	0,34	0,3	Non (0,44)
inversions, assimilations	0	0,05	0,22	0,2	Non (0,27)
contrôle sémantique					
erreurs de pronom avec congruence	6	0,40	0,81	-6,9	Oui (1,21)
homophones	17	5,23	4,79	-2,5	Oui (10,02)
individualisation	14	2,29	2,78	-4,2	Oui (5,07)
barbarismes	13	2,37	3,71	-2,9	Oui (6,08)
compétences morphosyntaxiques					
utilisation anarchique du genre et du nombre	5	7,74	4,75	0,6	Non (12,49)
homogénéité du groupe nominal	15	3,66	3,11	-3,6	Oui (6,77)
suffixation pronominale	5	5,72	3,07	0,2	Non (8,79)
suffixation temporelle	10	6,08	4,54	-0,9	Non (10,62)
suffixation modale	15	8,76	5,35	-1,2	Oui (14,11)
confusions de désinences en "é"	11	8,26	4,98	-0,6	Non (13,24)
confusions nom-verbe (adverbe)	6	1,86	1,86	-2,2	Oui (3,72)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	32	5,18	4,07	-6,6	Oui (9,25)

Qualitativement, nous observons un nombre important d'erreurs dans tous les domaines, qu'il s'agisse du système phonologique, du contrôle sémantique, des compétences morphosyntaxiques et du stock lexical orthographique.

- Nous pouvons remarquer une atteinte significative du système phonologique comme l'attestent :

- les nombreux déficits relatifs à la maîtrise du code phonologique : nous soulignons une méconnaissance des règles d'usage des graphies contextuelles *s, g*, de certains sons complexes tels que *[gn]*, *[ill.]* et de la terminaison en *ant* des participes présents.

- les nombreuses omissions de phonèmes et de mots.

- des substitutions auditives *[in]/[an]*, *[t]/[d]*.

- Le contrôle sémantique est également touché comme en témoignent :

- les nombreuses erreurs de pronom avec congruence.

- les diverses confusions d'homophones *dont et/est*, *ou/où*, *a/à*, *boit/bois*, *de/deux*, *puit /puis*, *moi/mois*, *ver/vers*, *se/ce*, *maire/mère*, *sais/s'est*.

- les erreurs d'individualisation.

- les barbarismes.

- Les compétences morphosyntaxiques sont très faibles comme en attestent les nombreuses erreurs d'homogénéité du groupe nominal, de suffixation temporelle, modale, de désinences en *é* et des confusions nom-verbe-adverbe.

- Enfin, nous remarquons un stock lexical orthographique très insuffisant compte tenu de l'âge.

En conclusion, Marion présente une dysorthographie mixte de degré sévère, affectant tous les domaines : système phonologique, contrôle sémantique, compétences morphosyntaxiques et stock lexical orthographique.

➤ Test de Compréhension Syntaxique (TCS), modalité orale

Epreuves du TCS (âge : 12 ; 6 à 12 ; 11)	score	moyenne	écart type	écart type obtenu	catégorie
désignation d'images	10	8,85	1,47	0,8	4
appariement d'énoncés	6	7,36	1,76	-0,8	2
mime par manipulation	9	8,38	2,03	0,3	3 (moyenne haute)
total	25	24,60	3,66	0,1	3

Au regard des résultats, Marion possède des habiletés de compréhension syntaxico-sémantique dans la moyenne de son âge. Néanmoins, nous relevons une faiblesse du score brut à l'épreuve d'appariement d'énoncés, probablement due à une déficience de la mémoire de travail.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

Marion obtient un score très faible de 18/45.

L'item « homophones » du test d'orthographe « le petit Poucet » (17 erreurs), tout comme le questionnaire à choix multiples, témoignent de difficultés significatives à orthographier de nombreux homophones grammaticaux.

Cependant, les résultats semblent montrer qu'elle en maîtrise quelques-uns. En effet, elle effectue le choix adapté pour les homophones *se, mais, cette, mes, peux, est, ont, son, des, et, peut, plus tôt, ai, s'en, sont, a, c'est* et *ça*. Marion paraît donc posséder des connaissances relatives à certains verbes, ainsi qu'à quelques pronoms, adjectifs, adverbes ou conjonctions.

3.2 *Résultats et analyses comparatives des bilans post-prise en charge*

Dans un premier temps, nous présenterons, pour chaque sujet, les résultats aux tests post-prise en charge. Nous procéderons ensuite à une analyse comparative des bilans initiaux et finaux.

3.2.1 Résultats des sujets du groupe rééducation

❖ Emilie (CM2)

➤ Test d'orthographe « Le petit Poucet »

test Petit Poucet (étalonnage CM2)	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	3	3,93	3,21	0,3	Non (10,34)
omissions, substitutions, adjonctions auditives	5	4,7	4,61	-0,1	Non (13,93)
confusions visuelles	0	0,84	1,63	0,5	Non (4,09)
inversions, assimilations	1	0,19	0,42	-1,9	Non (1,02)
contrôle sémantique					
erreurs de pronom avec congruence	0	0,94	1,26	0,7	Non (3,46)
homophones	12	7,11	4,34	-1,1	Non (15,79)
individualisation	3	3,58	2,93	0,2	Non (9,44)
barbarismes	5	4,5	3,81	-0,1	Non (12,12)
compétences morphosyntaxiques					

utilisation anarchique du genre et du nombre	0	2,14	2,24	1	Non (6,63)
homogénéité du groupe nominal	11	5,75	3,26	-1,6	Non (12,27)
suffixation pronominale	8	6,6	2,43	-0,6	Non (11,46)
suffixation temporelle	8	4,78	2,77	-1,2	Non (10,31)
suffixation modale	17	10,66	4,54	-1,4	Non (19,75)
confusions de désinences en "é"	15	10,38	4,6	-1	Non (20,09)
confusions nom-verbe (adverbe)	0	3,03	2,24	1,4	Non (7,51)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	25	9,5	9,26	-1,7	Non (28,02)

Quantitativement, nous relevons une augmentation du nombre d'erreurs relatives à la transcription des homophones grammaticaux (12 contre 10 à la première dictée).

Emilie n'a pas davantage progressé dans l'orthographe des homophones qu'elle avait incorrectement transcrits lors de la première dictée. Il en est de même pour ceux travaillés en séance.

Nous pouvons remarquer des progrès significatifs du contrôle sémantique - particulièrement les barbarismes - et des compétences morphosyntaxiques.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

Elle obtient un score de 34/45, contre 26/45 au questionnaire du bilan initial. Nous observons donc une nette amélioration dans le choix orthographique des homophones grammaticaux.

Certains travaillés en prise en charge comme *dès*, *plus tôt/ plutôt*, *prêt*, *peu*, *as* et *ont*, sont mieux choisis. Au contraire, d'autres, tels que *ça/sa*, *prêts*, *tout*, ne le sont pas davantage.

De plus, certains homophones cochés correctement au questionnaire initial, tels que *s'en*, *sans*, *quel* et *quelles*, ne l'ont pas été au bilan post-prise en charge. Puisqu'ils semblaient initialement acquis, nous ne les avons pas étudiés avec Emilie.

D'autres homophones non-travaillés, faute de temps, tels que *sent/sens/sans/s'en*, *sait* et *sais* sont incorrectement cochés au questionnaire du bilan initial mais le sont convenablement à celui post-prise en charge.

Certains homophones non-travaillés demeurent mal cochés comme *s'est*, *c'est* et *sens*.

Chez Emilie, nous voyons que l'ambiguïté de la phrase 2 « Mon frère ne veut pas que je joue avec jouets » évoquée précédemment, l'a probablement induite en erreur, la conduisant à cocher *ces* et non *ses* au questionnaire du bilan initial et post-prise en charge.

❖ Julie (6ème)

➤ Test d'orthographe « Le petit Poucet »

test Petit Poucet (étalonnage CM2)	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	7	4,63	4,54	-0,5	Non (9,17)
omissions, substitutions, adjonctions auditives	5	7,15	7,31	0,3	Non (14,46)
confusions visuelles	0	0,10	0,34	0,3	Non (0,44)
inversions, assimilations	0	0,05	0,22	0,2	Non (0,27)
contrôle sémantique					
erreurs de pronom avec congruence	1	0,40	0,81	-0,7	Non (1,21)
homophones	5	5,23	4,79	Moyenne	Non (10,02)

individualisation	4	2,29	2,78	-0,6	Non (5,07)
barbarismes	4	2,37	3,71	-0,4	Non (6,08)
compétences morphosyntaxiques					
utilisation anarchique du genre et du nombre	1	7,74	4,75	1,4	Non (12,49)
homogénéité du groupe nominal	5	3,66	3,11	-0,4	Non (6,77)
suffixation pronominale	2	5,72	3,07	1,2	Non (8,79)
suffixation temporelle	9	6,08	4,54	-0,6	Non (10,62)
suffixation modale	10	8,76	5,35	-0,2	Non (14,11)
confusions de désinences en "é"	9	8,26	4,98	-0,1	Non (13,24)
confusions nom-verbe (adverbe)	2	1,86	1,86	Moyenne	Non (3,72)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	16	5,18	4,07	-2,7	Oui (9,25)

Quantitativement, Julie commet deux erreurs de moins (5 contre 7 à la première dictée) dans le choix orthographique des homophones.

Nous notons qu'elle transcrit légèrement mieux ceux qu'elle avait incorrectement écrits lors de la première dictée, notamment *sans* et *ses*, travaillés en séance.

Néanmoins, elle n'en transcrit pas mieux d'autres étudiés ensemble, tels que *ont*, *à/a*, *tous/tout* et *se/ce*.

- Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

Julie obtient un score de 41/45, soit douze réponses justes supplémentaires en comparaison du questionnaire initial.

Nous notons d'importants progrès dans le choix de nombreux homophones travaillés en prise en charge, tels que *peu, près, peux, prêt, plus tôt, sans, s'est, plutôt, c'est, ça, ont, prêts*. Peu n'ont pas été mieux choisis comme, *tout, dès* et *sens*.

Un homophone coché correctement au questionnaire initial, *ai*, ne l'a pas été à celui du bilan post-prise en charge.

3.2.2 Analyse comparative des bilans initiaux et finaux des sujets rééduqués

❖ Emilie, 10 ans, CM2

- Test d'orthographe « le petit Poucet »

	Nombre de fautes		Pathologique ou pas (avec seuil de pathologie)	
	Test initial	Test post-prise en charge	Test initial	Test post-prise en charge
Test le petit Poucet (étalonnage CM2)				
Système phonologique				
Code phonologique	3	3	Non (10,34)	Non (10,34)
Omissions, substitutions, adjonctions auditives	9	5	Non (13,93)	Non (13,93)
Confusions visuelles	1	0	Non (4,09)	Non (4,09)
Inversions, assimilations	2	1	Oui (1,02)	Non (1,02)
Contrôle sémantique				
Erreurs de pronom avec congruence	0	0	Non (3,46)	Non (3,46)

Homophones	10	12	Non (15,79)	Non (15,79)
Individualisation	4	3	Non (9,44)	Non (9,44)
Barbarismes	12	5	Non (12,12)	Non (12,12)
Compétences morphosyntaxiques				
Utilisation anarchique du genre et du nombre	3	0	Non (6,63)	Non (6,63)
Homogénéité du groupe nominal	19	11	Oui (12,27)	Non (12,27)
Suffixation pronominale	12	8	Oui (11,46)	Non (11,46)
Suffixation temporelle	12	8	Oui (10,31)	Non (10,31)
Suffixation modale	15	17	Non (19,75)	Non (19,75)
Confusions de désinences en « é »	16	15	Non (20,09)	Non (20,09)
Confusions nom-verbe (adverbe)	5	0	Non (7,51)	Non (7,51)
Stock lexical orthographique				
Orthographe d'usage	24	25	Non (28,02)	Non (28,02)

Les résultats semblent attester de la difficulté d'Emilie, sous dictée, à utiliser les pictogrammes, afin de retrouver le sens des homophones puis leur forme orthographique. Ceci, en raison d'une surcharge cognitive. Débordée, elle ne peut mettre en œuvre les connaissances acquises au cours de notre prise en charge.

Les progrès observés dans le contrôle sémantique et les compétences morphosyntaxiques au test d'orthographe du « petit Poucet » sont probablement à imputer à l'école, à la rééducation orthophonique et à une maturation cognitive naturelle. Cependant, il n'est pas exclu que notre prise en charge ait eu un impact sur ces compétences. En effet, notre étude, basée sur le sens des homophones, a probablement davantage sensibilisé les sujets à cette démarche de recherche d'une signification, ce que requièrent les habiletés morphosyntaxiques et de contrôle sémantique du test.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux

Homophones	Test initial	Test post-prise en charge
Dès	–	+
peu	+	+
Se	+	+
Près	+	+
Sent	–	+
Mais	+	+
Cette	+	+
Mes	–	+
Peux	–	+
Est	+	+
Prêt	–	+
ont	+	+
à	+	+

Tous	+	+
Où	+	+
Son	+	+
Ou	+	+
Des	+	+
Quels	+	–
Et	+	+
Peut	+	+
Plus tôt	–	+
Tout	–	–
Ai	+	+
S'en	+	–
sont	+	+
Ce	+	+
Sait	–	+
Sans	+	–

S'est	–	–
Quel	+	–
a	+	+
Cet	+	+
Plutôt	–	+
C'est	–	–
As	–	+
Quelles	+	–
Sais	–	+
Quelle	–	+
Ça	–	+
Ont	–	+
Sa	–	–
sens	–	–
Prêts	–	–
Prêts	–	+

Les résultats au questionnaire à choix multiples montrent que notre prise en charge a permis à Emilie de mieux choisir certains homophones que nous avons travaillés avec elle. En effet, elle obtient neuf réponses correctes supplémentaires, en comparaison du bilan initial, soit une augmentation de 20%.

En premier lieu, nous notons qu'elle a mieux assimilé les homophones dont les pictogrammes sont les plus évocateurs du concept qu'ils représentent, tels que *mes*, *prêt*, *plus tôt*, *plutôt* et *ont*.

Lors du test post-prise en charge, elle s'est remémoré l'image mentale des pictogrammes pour retrouver le sens des homophones correspondants et par là-même leur orthographe. Nous pensons donc que le degré d'imagerie du pictogramme a influencé la qualité de sa mémorisation ainsi que celle des explications relatives aux homophones correspondants et de leur orthographe.

En second lieu, nous pouvons remarquer que les homophones les mieux assimilés sont ceux qui fonctionnent par couple. Emilie, étant rapidement en surcharge cognitive, nous pouvons aisément comprendre qu'il lui était plus facile de mémoriser des couples d'homophones plutôt que des groupes plus importants.

Nous pouvons émettre deux hypothèses quant au fait qu'Emilie ait incorrectement cochés les homophones *s'en*, *sans*, *quel* et *quelles*, qu'elle avait convenablement choisis au test initial. Soit ces homophones semblaient initialement acquis, mais demeuraient instables, soit le hasard a permis au sujet de les cocher correctement. Il se peut que les deux possibilités aient conjointement influencé les choix d'Emilie.

Nous savons qu'elle a travaillé les homophones hétérographes grammaticaux au cours de l'année scolaire. Il se peut donc qu'elle ait appris la signification et l'orthographe de ces homophones en classe. Une autre possibilité à envisager est celle du hasard.

Nous constatons que certains homophones non-travaillés tels que *sent/sens/sans/s'en*, *sait* et *sais* sont incorrectement cochés au questionnaire du bilan initial mais le sont convenablement à celui post-prise en charge.

Il semble qu'elle soit parvenue à comprendre les accords personne/verbe des homophones *peux* et *as*. Cependant, la transcription erronée des homophones *quels*, *quel*, *quelles*, *quelle*, *prêts* et *sens* met en lumière une fragilité persistante des accords en genre et en nombre des adjectifs et des terminaisons des verbes.

Les résultats aux questionnaires pré et post-prise en charge attestent d'une probable instabilité des acquis, ne nous permettant pas d'obtenir de meilleurs résultats avec ce sujet.

❖ **Julie, 11 ans 5 mois, 6^{ème}**

➤ Test d'orthographe « le petit Poucet »

	Nombre de fautes		Pathologique ou pas (avec seuil de pathologie)	
Test le Petit Poucet (étalonnage 6ème)	Test initial	Test post-prise en charge	Test initial	Test post-prise en charge
Système phonologique				
Code phonologique	8	7	Non (9,17)	Non (9,17)
Omissions, substitutions, adjonctions auditives	1	5	Non (14,46)	Non (14,46)
Confusions visuelles	4	0	Oui (0,44)	Non (0,44)
Inversions, assimilations	0	0	Non (0,27)	Non (0,27)
Contrôle sémantique				
Erreurs de pronom avec congruence	0	1	Non (1,21)	Non (1,21)
Homophones	7	5	Non (10,02)	Non (10,02)
Individualisation	3	4	Non (5,07)	Non (5,07)
Barbarismes	8	4	Oui (6,08)	Non (6,08)
Compétences morphosyntaxiques				
Utilisation anarchique du genre et du nombre	2	1	Non (12,49)	Non (12,49)
Homogénéité du groupe nominal	9	5	Oui (6,77)	Non (6,77)
Suffixation pronominale	6	2	Non (8,79)	Non (8,79)
Suffixation temporelle	14	9	Oui (10,62)	Non (10,62)
Suffixation modale	18	10	Oui (14,11)	Non (14,11)
Confusions de désinences en « é »	15	9	Oui (13,24)	Non (13,24)

Confusions nom-verbe (adverbe)	3	2	Presque (3,72)	Non (3,72)
Stock lexical orthographique				
Orthographe d'usage	16	16	Oui (9,25)	Oui (9,25)

Comme nous l'avons précédemment évoqué, la dictée constitue un exercice périlleux pour le sujet dysorthographique, l'exposant rapidement à une surcharge cognitive. Débordée, Julie n'est probablement pas parvenue à se remémorer l'image mentale de certains pictogrammes ainsi que les explications et l'orthographe des homophones correspondants.

Pourtant, à la différence d'Emilie, elle a tout de même réussi à exploiter quelques connaissances vues en séances, lui permettant de correctement transcrire les homophones *sans* et *ses*.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux

Homophones	Test initial	Test post-prise en charge
Dès	+	–
Ses	+	+
Peu	–	+
Se	+	+
Près	–	+
Sent	+	+
Mais	+	+
Cette	–	+
Mes	+	+
Peux	–	+
Est	+	+
Prêt	–	+
Ont	+	+
à	+	+

Tous	+	+
Où	+	+
Son	+	+
Ou	+	+
Des	+	+
Quels	+	+
Et	+	+
Peut	+	+
Plus tôt	–	+
Tout	–	–
Ai	+	–
S'en	+	+
Sont	+	+
Ce	+	+
Sait	+	+
Sans	–	+

S'est	–	+
Quel	+	+
a	+	+
Cet	+	+
Plutôt	–	+
C'est	–	+
As	+	+
Quelles	+	+
Sais	+	+
Quelle	+	+
Ça	–	+
Ont	–	+
Sa	+	+
Sens	+	–
Prêts	–	+
Prêts	–	+

Ces résultats attestent des bénéfices manifestes de notre prise en charge sur ce sujet.

A l'inverse d'Emilie, nous notons un nombre d'homophones travaillés et assimilés plus significatif. Elle coche onze réponses correctes supplémentaires, en comparaison du bilan initial, soit une augmentation de 24,4%.

Peu d'homophones étudiés n'ont pas été intégrés.

Il semble que la prise en charge se soit avérée véritablement bénéfique pour Julie. Elle est le sujet qui a le mieux progressé dans le choix des homophones travaillés.

Il se peut que ces progrès significatifs aient été facilités par divers facteurs : la personnalité de Julie, ses excellentes compétences de compréhension syntaxico-sémantiques orales, des habiletés visuelles et attentionnelles manifestes, des difficultés orthographiques moins importantes que celles d'Emilie ainsi que des connaissances initiales plus riches sur les homophones.

3.2.3 Résultats des sujets du groupe contrôle

❖ Anne (CM2)

➤ Test d'orthographe « Le petit Poucet »

Dictée du Petit Poucet (étalonnage CM2)	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	4	3,93	3,21	moyenne	non (10,34)
omissions, substitutions, adjonctions auditives	9	4,7	4,61	-0,9	Non (13,93)
confusions visuelles	0	0,84	1,63	0,5	Non (4,09)
inversions, assimilations	0	0,19	0,42	0,5	Non (1,02)

contrôle sémantique					
erreurs de pronom avec congruence	0	0,94	1,26	0,7	Non (3,46)
Homophones	4	7,11	4,34	0,7	Non (15,79)
Individualisation	2	3,58	2,93	0,5	Non (9,44)
barbarismes	1	4,5	3,81	0,9	Non (12,12)
compétences morphosyntaxiques					
utilisation anarchique du genre et du nombre	1	2,14	2,24	0,5	Non (6,63)
homogénéité du groupe nominal	8	5,75	3,26	0,7	Non (12,27)
suffixation pronominale	4	6,6	2,43	1,1	Non (11,46)
suffixation temporelle	10	4,78	2,77	-1,9	Non (10,31)
suffixation modale	12	10,66	4,54	-0,3	Non (19,75)
confusions de désinences en "é"	12	10,38	4,6	-0,4	Non (20,09)
confusions nom-verbe (adverbe)	2	3,03	2,24	0,5	Non (7,51)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	21	9,5	9,26	-1,2	Non (28,02)

Entre le bilan initial et final, nous relevons une stagnation du nombre d'erreurs relatives aux homophones grammaticaux, à savoir quatre, ce qui n'est pas pathologique pour une enfant de CM2.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

Anne obtient un score de 36/45, contre 30/45 au questionnaire du bilan initial.

Bien qu'elle ne fasse pas partie des sujets pris en charge, nous relevons des progrès dans le choix des homophones grammaticaux.

Elle semble mieux maîtriser les homophones *ses, quels, tout, s'est, quel, as* et *prêts*.

Elle paraît toujours en difficulté avec les homophones verbaux tels que *peux, est, peut, sait* et *sens*. Les accords personne/terminaison semblent demeurer problématiques, d'où ces homophones incorrectement cochés.

Selon sa mère, elle « aurait eu un déclic en milieu d'année scolaire ». Une maturation cognitive naturelle semble donc à l'origine des progrès observés. Nous savons également que les homophones grammaticaux ont été travaillés, à de nombreuses reprises, avec l'orthophoniste.

❖ **Marion (6^{ème})**

➤ Test d'orthographe « Le petit Poucet »

Dictée du Petit Poucet (étalonnage 6ème)	nombre de fautes	moyenne	écart type	écart type obtenu	pathologique ou pas avec seuil de pathologie
système phonologique					
code phonologique	11	4,63	4,54	-1,4	Oui (9,17)
omissions, substitutions, adjonctions auditives	11	7,15	7,31	-0,5	Non (14,46)
confusions visuelles	1	0,10	0,34	-2,6	Oui (0,44)
inversions, assimilations	0	0,05	0,22	0,2	Non (0,27)
contrôle sémantique					

erreurs de pronom avec congruence	3	0,40	0,81	-3,2	Oui (1,21)
homophones	23	5,23	4,79	-3,7	Oui (10,02)
individualisation	12	2,29	2,78	-3,5	Oui (5,07)
barbarismes	15	2,37	3,71	-3,4	Oui (6,08)
compétences morphosyntaxiques					
utilisation anarchique du genre et du nombre	8	7,74	4,75	Moyenne	Non (12,49)
homogénéité du groupe nominal	15	3,66	3,11	-3,6	Oui (6,77)
suffixation pronominale	6	5,72	3,07	Moyenne	Non (8,79)
suffixation temporelle	14	6,08	4,54	-1,7	Oui (10,62)
suffixation modale	14	8,76	5,35	-1	Non (14,11)
confusions de désinences en "é"	12	8,26	4,98	-0,8	Non (13,24)
confusions nom-verbe (adverbe)	0	1,86	1,86	1	Non (3,72)
stock lexical orthographique					
orthographe d'usage	44	5,18	4,07	-9,5	Oui (9,25)

Qualitativement, Marion ne semble pas avoir progressé, en dictée, dans la transcription des homophones. En effet, elle commet six erreurs de plus qu'à celle du bilan initial.

Nous pouvons supputer que la médiocre qualité de la dictée du bilan final est due à son manque de motivation lors de sa passation ainsi que de sa lassitude face à une tâche trop longue à son goût.

Du reste, le graphisme est négligé, exécuté rapidement, comme pour s'en débarrasser.

➤ Questionnaire à choix multiples sur les homophones grammaticaux (**cf. annexe 1**)

Marion obtient un score de 25/45. Elle a donc fait, depuis le bilan initial, des progrès dans le choix des homophones grammaticaux. Elle coche sept réponses justes supplémentaires.

Elle choisit correctement des homophones qu'elle n'avait su sélectionner lors du bilan initial tels que *dès, prêt, mes, à, tous, ou, sait, sans, as, sais* et *sa*.

Elle demeure en difficulté avec *peu, près, sent, où, quels, tout, ce, s'est, quel, cet, plutôt, quelles, sens* et *prêts*.

Elle coche correctement des homophones qu'elle avait déjà convenablement retenus lors du bilan initial tels que *se, mais, cette, est, ont, son, des, peut, plus tôt, sont, a, quelle* et *ont*.

Elle sélectionne incorrectement des homophones qu'elle avait convenablement choisis lors du bilan initial tels que *peux, et, ai, s'en, c'est* et *ça*.

3.2.4 Analyse comparative des bilans initiaux et finaux des sujets du groupe contrôle

❖ Anne, 11 ans, CM2

➤ Test d'orthographe « le petit Poucet »

	Nombre de fautes		Pathologique ou pas (avec seuil de pathologie)	
Test le Petit Poucet (étalonnage CM2)	Test initial	Test post-prise en charge	Test initial	Test post-prise en charge
Système phonologique				
Code phonologique	3	4	Non (10,34)	Non (10,34)
Omissions, substitutions, adjonctions auditives	6	9	Non (13,93)	Non (13,93)
Confusions visuelles	0	0	Non (4,09)	Non (4,09)
Inversions, assimilations	0	0	Non (1,02)	Non (1,02)
Contrôle sémantique				
Erreurs de pronom avec congruence	0	0	Non (3,46)	Non (3,46)

Homophones	4	4	Non (15,79)	Non (15,79)
Individualisation	2	2	Non (9,44)	Non (9,44)
Barbarismes	4	1	Non (12,12)	Non (12,12)
Compétences morphosyntaxiques				
Utilisation anarchique du genre et du nombre	5	1	Non (6,63)	Non (6,63)
Homogénéité du groupe nominal	5	8	Non (12,27)	Non (12,27)
Suffixation pronominale	12	4	Oui (11,46)	Non (11,46)
Suffixation temporelle	8	10	Non (10,31)	Non (10,31)
Suffixation modale	16	12	Non (19,75)	Non (19,75)
Confusions de désinences en « é »	10	12	Non (20,09)	Non (20,09)
Confusions nom-verbe (adverbe)	4	2	Non (7,51)	Non (7,51)
Stock lexical orthographique				
Orthographe d'usage	18	21	Non (28,02)	Non (28,02)

Anne a progressé dans relativement tous les domaines. Elle semble davantage maîtriser le système phonologique, le contrôle sémantique - notamment les barbarismes et l'utilisation anarchique du genre et du nombre - les compétences morphosyntaxiques - particulièrement la suffixation pronominale et modale - ainsi que les confusions nom-verbe-adverbe.

Néanmoins, elle a régressé dans la maîtrise de l'homogénéité du groupe nominal, la suffixation temporelle, les confusions de désinence en « é » ainsi que l'orthographe d'usage. Elle a conservé le même niveau concernant les confusions visuelles, les inversions/assimilations, les erreurs de pronom avec congruence, les homophones et l'individualisation.

Le seul domaine dans lequel Anne s'avérait pathologique, à savoir la suffixation pronominale, ne l'est désormais plus.

➤ Questionnaire à choix multiple sur les homophones grammaticaux

Homophones	Test initial	Test final
Dès	+	+
Peu	+	+
Se	–	–
Près	+	+
Sent	+	+
Mais	+	+
Cette	+	+
Mes	+	+
Peux	–	–
Est	–	–
Prêt	+	+
Ont	+	+
à	+	+
Tous	+	+
Où	+	+

Son	+	+
Ou	+	+
Des	+	+
Quels	–	+
Et	+	+
Peut	–	–
Plus tôt	+	+
Tout	–	+
Ai	+	–
S'en	+	+
Sont	+	+
Ce	+	–
Sait	+	+
Sans	–	–
S'est	–	+
Quel	–	+

a	–	–
Cet	+	+
Plutôt	–	+
C'est	–	+
As	–	+
Quelles	+	+
Sais	+	+
Quelle	+	+
Ça	–	+
Ont	+	+
Sa	–	–
Sens	–	–
Prêts	–	+
Prêts	+	+

Nous pouvons observer une certaine constance dans le choix des homophones cochés entre le bilan initial et final. Ceci, qu'il s'agisse des homophones corrects ou incorrects. Anne a donc conservé des convictions identiques entre les deux bilans.

Nous pouvons donc en déduire que les homophones correctement cochés lors du bilan initial étaient préalablement acquis, étant choisis à l'identique lors du bilan final.

Il est important de noter que les homophones maîtrisés, lors du bilan initial, sont relativement nombreux.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans les résultats, Anne semble tout de même avoir progressé dans le choix de certains homophones : *ses*, *quels*, *tout*, *s'est*, *quel*, *as* et *prêts*. Elle coche sept réponses correctes supplémentaires, en comparaison du bilan initial, soit une augmentation de 15,5%.

Ces résultats témoignent d'une meilleure maîtrise des accords portant sur les adjectifs tels que *quels*, *quel* et *prêts*. Ils attestent également d'un travail effectué sur les [se], confirmé, au demeurant, par l'orthophoniste.

Anne semble cependant toujours en difficulté avec les homophones verbaux tels que *peux*, *est*, *peut*, *sait* et *sens* car les accords personne/terminaison demeurent difficiles.

Une confusion entre la première, deuxième et troisième personne du singulier persiste. En effet, pour *tu peux*, elle coche *peut*, de même, pour *il est*, elle choisit *es*, pour *il a*, elle coche *as*, enfin pour *je sens*, elle choisit *sent*.

❖ **Marion, 12 ans 10 mois, 6^{ème}**

➤ Test d'orthographe du petit Poucet

	Nombre de fautes		Pathologique ou pas (avec seuil de pathologie)	
Test le Petit Poucet (étalonnage 6 ^{ème})	Test initial	Test post-prise en charge	Test initial	Test post-prise en charge
Système phonologique				
Code phonologique	20	11	Oui (9,17)	Oui (9,17)
Omissions, substitutions, adjonctions auditives	21	11	Oui (14,46)	Non (14,46)
Confusions visuelles	0	1	Non (0,44)	Oui (0,44)
Inversions, assimilations	0	0	Non (0,27)	Non (0,27)
Contrôle sémantique				
Erreurs de pronom avec congruence	6	3	Oui (1,21)	Oui (1,21)
Homophones	17	23	Oui (10,02)	Oui (10,02)
Individualisation	14	12	Oui (5,07)	Oui (5,07)
Barbarismes	13	15	Oui (6,08)	Oui (6,08)
Compétences morphosyntaxiques				

Utilisation anarchique du genre et du nombre	5	8	Non (12,49)	Non (12,49)
Homogénéité du groupe nominal	15	15	oui (6,77)	Oui (6,77)
Suffixation pronominale	5	6	non (8,79)	Non (8,79)
Suffixation temporelle	10	14	Non (10,62)	Oui (10,62)
Suffixation modale	15	14	Oui (14,11)	Non (14,11)
Confusions de désinences en « é »	11	12	Non (13,24)	Non (13,24)
Confusions nom-verbe (adverbe)	6	0	Oui (3,72)	Non (3,72)
Stock lexical orthographique				
Orthographe d'usage	32	44	Oui (9,25)	Oui (9,25)

Nous relevons une nette dégradation de plusieurs items affectant conjointement le contrôle sémantique, les compétences morphosyntaxiques et particulièrement le stock lexical orthographique, le plus touché. Le domaine dans lequel Marion montre le plus de progrès est le système phonologique. Elle semble maîtriser davantage les correspondances grapho-phonologiques.

En ce qui concerne les habiletés de contrôle sémantique, nous notons une augmentation du nombre d'homophones incorrectement transcrits (23 contre 17 à la première dictée). Elle commet également plus de barbarismes (15 contre 13). Cependant, elle progresse légèrement dans l'item erreur de pronom avec congruence (3 contre 6) et dans l'individualisation des mots (12 contre 14).

Le travail orthophonique sur les homophones grammaticaux n'a pas permis à Marion de mieux les transcrire en dictée. Ceci, en raison d'une importante surcharge cognitive, qui s'est rapidement manifesté par une lassitude.

Pratiquement tous les items relatifs aux habiletés morphosyntaxiques sont affectés, cependant pas de manière très substantielle. L'utilisation anarchique du genre et du nombre et la suffixation temporelle seules, baissent plus significativement.

Marion, étant une enfant qui se décourage vite, car véritablement consciente de ses difficultés, nous pensons qu'un certain abattement s'est produit lors de cette dictée. Il se pourrait donc que les résultats obtenus ne reflètent pas parfaitement les compétences de ce sujet.

➤ Questionnaire à choix multiple sur les homophones grammaticaux

Homophones	Test initial	Test final
Dès	–	+
Peu	–	–
Se	+	+
Près	–	–
Sent	–	–
Mais	+	+
Cette	–	+
Mes	–	+
Peux	–	–
Est	+	+
Prêt	–	+
Ont	+	+
à	–	+
Tous	–	+
Où	–	–

Son	+	+
Ou	+	+
Des	+	+
Quels	–	–
Et	+	–
Peut	+	+
Plus tôt	+	+
Tout	–	–
Ai	+	–
S'en	+	–
Sont	+	+
Ce	–	–
Sait	–	+
Sans	–	+
S'est	–	–
Quel	–	–

a	+	+
Cet	–	–
Plutôt	–	–
C'est	+	–
As	–	+
Quelles	–	–
Sais	–	+
Quelle	+	+
Ça	+	–
Ont	+	+
Sa	–	+
Sens	–	–
Prêts	–	–
Prêt s	–	+

A l'inverse d'Anne, nous n'observons pas de constance manifeste dans le choix des homophones, qu'ils soient correctement ou incorrectement cochés.

En comparant les questionnaires initial et final, nous pouvons procéder à plusieurs constats : d'une part, le fait que certains homophones étaient réellement acquis au moment du bilan initial puisqu'ils ont été choisis de la même manière lors du bilan final : c'est le cas de *se, mais, cette, est, ont, son, des, peut, plus tôt, a* et *quelle*.

De même, au regard de ces résultats, nous constatons que certains homophones n'étaient et ne sont toujours pas acquis tels que *peu, près, sent, où, quels, tout, s'est, quel, cet, ce, plutôt* et *quelles*.

Quelques homophones, qui semblaient maîtrisés lors du bilan initial ne le sont, en réalité, pas tels que *et, ai, s'en, c'est, sais* et *ça*.

Les homophones *sans* et *sa*, correctement cochés au questionnaire final, ne sont probablement pas acquis comme l'atteste le fait que Marion coche *sans* à la place de *s'en* à la phrase 26 et qu'elle choisisse *sa* au lieu de *ça* à la phrase 41.

Enfin, plusieurs homophones paraissent mieux assimilés tels que *dès*, *mes*, *prêt*, *à*, *tous*, *ou* et *as*. Elle coche sept réponses correctes supplémentaires, en comparaison du bilan initial, soit une augmentation de 15,5%.

Nous savons que l'orthophoniste de Marion lui a fait ponctuellement travailler les homophones grammaticaux. En effet, chaque fois que l'enfant commettait une erreur sur un ou des homophones en séance, elle les retravaillait.

Lors de notre entretien, elle a surtout parlé d'un travail portant sur les homophones *se/ce* et *ces/ses/sait/sais/c'est/s'est*.

3.2.5 Analyse comparative des résultats des sujets rééduqués et du groupe contrôle

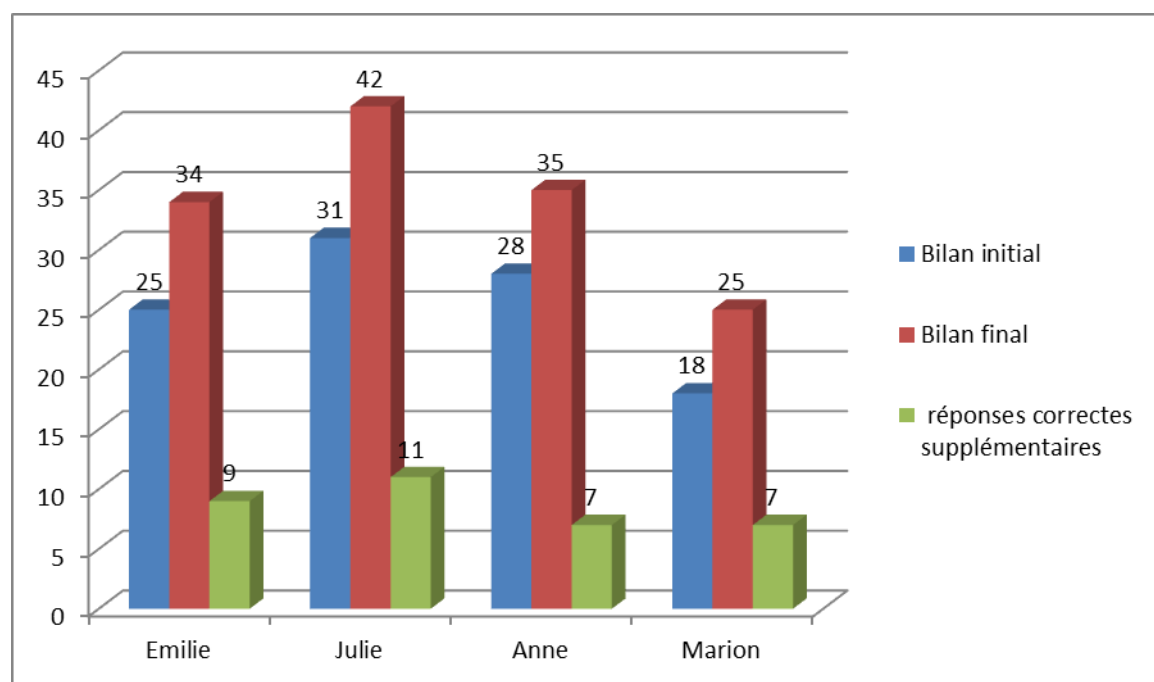


Figure 18 : Diagramme des résultats au QCM aux bilans initial et final et évolution

Au questionnaire à choix multiples, nous pouvons observer des progrès importants chez les sujets rééduqués, dans le choix des homophones grammaticaux. En effet, Emilie a progressé de neuf réponses, soit une augmentation de 20% et Julie, de onze réponses, soit une amélioration de 24,4%. Les sujets du groupe contrôle, eux, ont également progressé, mais moins. En effet, Anne et Marion ont, toutes deux, fourni sept réponses supplémentaires correctes, soit une augmentation de 15,5%.

Après avoir consulté les orthophonistes respectives des deux enfants du groupe contrôle, nous avons appris que les homophones avaient été travaillés pendant la durée de notre prise en charge. Ceci explique donc les progrès observés.

Nous pouvons donc en conclure que notre méthode est, au moins aussi bénéfique et efficace que celles utilisées par d'autres orthophonistes.

De surcroît, contrairement aux sujets du groupe contrôle, nous pouvons relever chez les deux sujets rééduqués une amélioration plus significative des compétences morphosyntaxiques et du contrôle sémantique au test d'orthographe du petit Poucet.

Comme nous l'avons évoqué précédemment, il est possible que notre prise en charge ait eu un impact sur ces habiletés. En effet, notre rééducation, axée sur le sens des homophones, a probablement développé chez les sujets le désir d'une recherche de signification, ce que requièrent les compétences morphosyntaxiques et le contrôle sémantique.

Après avoir exposé et analysé les résultats des sujets de notre étude aux tests, lors des bilans initiaux et finaux, essayons à présent, en nous basant sur ces données, de procéder à une synthèse des résultats et de déterminer les bénéfices mais également les limites de notre méthode.

4 Analyse et discussion

4.1 Synthèse des résultats

Nous avons pu observer, chez nos deux sujets, une amélioration manifeste de la reconnaissance de certains homophones hétérographes grammaticaux, dans le questionnaire à choix multiples. En effet, Emilie, CM2 a progressé de neuf réponses, passant de 25/45 à 34/45. Julie, 6^{ème}, a amélioré son score de douze points, passant de 29/45 à 41/45.

Cependant, nous n'observons pas, chez les deux sujets, d'amélioration notable dans la transcription des homophones hétérographes grammaticaux, au test d'orthographe du petit Poucet.

Cette dissociation des résultats en fonction du mode d'évaluation, peut s'expliquer par ce que nous avons déjà évoqué auparavant, à savoir une surcharge cognitive. Elle empêcherait les sujets, sous dictée, de mettre en œuvre leurs connaissances et de se représenter mentalement les pictogrammes travaillés au cours de notre étude.

Les homophones hétérographes les mieux assimilés, semblent être ceux dont la signification est la plus évidente. Leur représentation pictographique est de ce fait plus aisée et par là même leur mémorisation plus facile. En effet, si nous analysons les résultats de nos deux sujets aux questionnaires à choix multiples, nous notons que les homophones hétérographes grammaticaux les mieux assimilés sont *dès/des, plus tôt/plutôt, prêt/près, peu/peux*. Tous, sont aisément compréhensibles et imageables, de même que tous les pictogrammes associés (**cf. annexe 2**).

A l'inverse, un pictogramme que ni Julie, ni Emilie ne sont parvenues à mémoriser est *tout*. Nous pensons que le sens de cet homophone est plus difficilement accessible car il convoque des notions logico-mathématiques d'ensemble et de groupes distincts que nos deux sujets ne devaient pas encore avoir parfaitement acquis. Nous avons d'ailleurs, nous-mêmes, rencontré des difficultés dans la réalisation du pictogramme correspondant.

Outre le caractère davantage imageable de ces homophones, ce sont particulièrement les couples qui ont été mémorisés le plus commodément. Les séries de trois voire plus, ont été partiellement assimilés. Mémoriser un nombre important de pictogrammes et d'explications constitue une tâche trop coûteuse pour le dysorthographe, qui est, selon F. Estienne (2006)^[18], rapidement en surcharge cognitive.

Le travail sur les catégories syntaxiques ne semble pas avoir grandement aidé les sujets. En effet, une fois la rééducation achevée, des difficultés ont persisté dans l'énonciation des principaux termes grammaticaux, tels que déterminant ou adjectif.

Cette observation corrobore la proposition de J-P Jaffré dans l'ouvrage de P. Lefrançois (2003)^[30], qui préconise de privilégier les processus métalinguistiques plutôt que le métalangage - l'évocation des catégories syntaxiques faisant partie du métalangage -. Selon P. Lefrançois (2003)^[30], l'accent sur le métalangage semble ne « contribuer qu'accessoirement à la résolution correcte de problèmes orthographiques ».

L'amélioration de la transcription de certains homophones hétérographes grammaticaux, semble indiquer que nos deux sujets sont parvenus à faire un lien entre des pictogrammes et leur représentation orthographique, donc entre le sens de certains homophones et leur orthographe. Nous avons pu constater ce fait lors des séances de jeux ou d'exercices. En effet, les enfants ont fréquemment apparié convenablement le pictogramme à son homophone écrit. C'est donc tout un ensemble de supports qui a donné la possibilité aux sujets de transcrire les homophones plus aisément : les pictogrammes accompagnés de fiches, afin de comprendre le

sens des homophones, la méthode inspirée de la gestion mentale pour la mémorisation des pictogrammes, les exercices oraux, écrits et les jeux afin de consolider l'association pictogramme/homophone ainsi que le principe de vérification des connaissances (redessiner les pictogrammes en début et fin de séance et revoir ce qui a été travaillé précédemment), rendant possible l'étayage des savoirs ou leur révision éventuelle.

Comme nous l'avons vu, notre méthode a permis à nos deux sujets d'améliorer la transcription de certains homophones hétérographes grammaticaux, mais pas tous. Notre méthode présente donc des avantages mais également des limites.

4.2 Les avantages de la méthode

4.2.1 Les pictogrammes associés à des explications : aide à l'accès du ou des sens des homophones grammaticaux

Nous pensons que les pictogrammes ont constitué une aide, pour les deux sujets, dans la compréhension du sens de certains homophones. En effet, au cours de notre étude, nous avons pris conscience, par la vérification des connaissances initiales des enfants, qu'ils présentaient des lacunes dans la signification de certains homophones.

Pourtant, ces derniers ont d'ores et déjà fait l'objet d'enseignements scolaires, parfois à plusieurs reprises. Cependant, là où certains enfants perçoivent et mémorisent immédiatement et durablement les conditions d'utilisation des homophones grammaticaux, d'autres sujets, et notamment les dysorthographiques, n'y parviennent pas, malgré un apprentissage sérieux des règles.

Pour Emilie et Julie, les pictogrammes ont permis d'illustrer des règles orthographiques rébarbatives à leurs yeux, mémorisant ainsi plus aisément le sens des homophones, car l'illustrant mentalement. Les pictogrammes ont donc non seulement donné sens aux homophones mais également à leurs règles respectives. Ainsi, le pictogramme s'est avéré moyen de la pensée. Il a permis un développement des représentations mentales et a donné aux sujets la possibilité d'accéder plus facilement et rapidement aux concepts.

En utilisant les pictogrammes conjointement aux règles orthographiques, et non en les substituant à ces dernières, nous avons eu recours à ce support tel qu'Emmanuelle Bordon (2004)^[3] l'envisage. Il n'est pas un signe linguistique en lui-même, seul porteur de sens, mais un « aide-mémoire, capable de rappeler une information reçue antérieurement par un autre

canal. », le canal sonore de la parole, en l'occurrence, puisque nous évoquions oralement le ou les sens des homophones et leurs conditions d'usage.

Ainsi, le pictogramme a servi non pas « d'écrit alternatif » mais « d'écrit d'accompagnement, non pas de substitut à l'écrit verbal et à la parole mais de complément. »

Dans notre étude, le langage a permis de compléter le support visuel que constituent les pictogrammes. Ainsi selon M. Joly (2009)^[29] Godard disait « mot et image, c'est comme chaise et table : si vous voulez vous mettre à table, vous avez besoin des deux ». Par cette phrase, Godard montre la complémentarité entre l'image et les mots, qui ont besoin l'un de l'autre pour être efficaces.

4.2.2 Une révision ou l'apprentissage du sens de certains homophones grammaticaux par un biais rééducatif original et ludique

Notre étude a donné la possibilité aux sujets y participant de revoir ou d'étudier les notions complexes que sont les homophones hétérographes grammaticaux. Ceci, à l'aide d'un protocole rééducatif original et ludique, constitué de pictogrammes. Nous pensons que le support de ces derniers comme illustration du sens des homophones, outre ses nombreux apports cognitifs évoqués précédemment, est plus divertissant donc captivant et motivant, que des règles et des exercices écrits, seuls.

De surcroît, la création possible de pictogrammes s'est avérée distrayante, incitant les sujets à davantage adhérer à la rééducation.

Au cours de notre prise en charge, nous avons pu nous rendre compte du plaisir que les enfants avaient pris à découvrir les pictogrammes, à les évoquer mentalement, à les redessiner une fois cachés et à en créer.

4.2.3 Les pictogrammes : un support rééducatif approprié aux compétences mnésiques visuelle des sujets

Comme nous l'avons précédemment évoqué, les sujets dysorthographiques mixtes possèdent de bonnes aptitudes de mémoire visuelle.

Une méthode d'appropriation de la forme orthographique des homophones hétérographes grammaticaux à l'aide d'un support visuel tel que les pictogrammes est donc, sans conteste, parfaitement en adéquation avec les habiletés cognitives des enfants de notre étude.

De plus, il s'agit de s'appuyer sur les capacités préservées des sujets afin de pallier des difficultés, principe fondamental dans une rééducation orthophonique.

4.2.4 Un allègement de la surcharge cognitive

Nous pouvons supposer que les pictogrammes ont permis à Emilie et à Julie d'accéder plus facilement au sens des homophones que des explications seules. Nous pouvons émettre deux hypothèses quant à la récupération de la forme orthographique des homophones : la première est que l'enfant se remémore le pictogramme en récupérant son image mentale, lui permettant alors de reconstituer la règle correspondante. La seconde possibilité est que le sujet se remémore d'abord les règles puis retrouve le pictogramme associé.

Dans les deux cas, le sujet est délesté cognitivement, car un support permet d'étayer l'autre. Si nous envisageons la première hypothèse, la récupération en mémoire d'un matériel visuel tel que le pictogramme, facilite celle des règles, retrouvées plus aisément. Puisque le sujet accède plus facilement au sens des homophones, il les transcrit plus rapidement et correctement.

Dans la seconde hypothèse, bien que l'enfant récupère d'abord les règles, et qu'à première vue le support visuel semble superflu, le pictogramme lui fournit la possibilité de vérifier la véracité des explications retrouvées. Par là-même, l'enfant parvient à transcrire convenablement les homophones puisqu'il détient des règles qu'il sait plus précises.

Cependant, nous envisageons davantage la première hypothèse concernant les sujets de notre étude, en raison de leurs difficultés initiales à récupérer les savoirs appris.

4.2.5 Un support rééducatif transposable à l'école

Nous savons qu'Emilie et Julie ont eu recours aux pictogrammes que nous avons travaillés afin de transcrire des homophones, en classe, dans des dictées et des exercices. En utilisant le support visuel des pictogrammes, elles sont parvenues à orthographier correctement les homophones concernés.

Cette transposition de notre matériel au cours d'une dictée ou d'un exercice à l'école atteste que :

- les sujets ont adhéré au cadre rééducatif.
- ils se sont appropriés notre méthode.

– le matériel proposé semble efficace pour améliorer l’orthographe des homophones grammaticaux, comme l’attestent les résultats d’Emilie et de Julie aux questionnaires post-prise en charge.

4.3 *Les limites de la méthode :*

4.3.1 L’échantillon

Ayant effectué notre rééducation sur un nombre restreint de sujets, les conclusions encourageantes de notre étude ne sont pas généralisables. Cependant, il serait intéressant de la poursuivre sur un échantillon plus important d’individus afin de pouvoir procéder à une généralisation des résultats.

De plus, l’appariement des sujets entre eux, nécessaire au sérieux de notre travail, s’est révélé plus complexe que prévu. Nous ne sommes pas parvenus à parfaitement appairer les sujets rééduqués et les sujets contrôles, en termes de performances et de niveau scolaire. Par exemple, Marion, servant de sujet contrôle pour Julie, a redoublé, et devrait être à l’heure actuelle en 5^{ème} et non pas en 6^{ème}.

4.3.2 Les moyens d’évaluation

Les moyens d’évaluation utilisés, à savoir le Test de Compréhension Syntaxique, l’épreuve d’orthographe « le petit Poucet » et le questionnaire à choix multiple sur les homophones grammaticaux, ont constitué des limites à notre méthode.

Pour le Test de Compréhension Syntaxique, comme nous l’avons évoqué précédemment dans la présentation du matériel, nous n’avons pas retenu le critère temps car il ne nous semblait pas pertinent pour les sujets que nous avons testés, au début de notre étude.

Concernant le test d’orthographe « le petit Poucet », nous avons trouvé celui-ci très complexe quant à la classification des erreurs dans les diverses catégories. Nous avons notamment rencontré des difficultés :

– pour classer les erreurs relevant des barbarismes ou de l’orthographe d’usage.

Bien que nous ayons lu dans les conditions d’utilisation, qu’étaient considérés comme barbarismes « tous les mots n’existant pas dans la langue mais aussi ceux contenant au moins deux erreurs, qu’elles soient d’ordre phonologique ou autre, partant du principe qu’ils

s'éloignent trop de leur physionomie d'origine, le mot n'étant plus reconnaissable », il nous a été très difficile de déterminer si, par exemple, le mot *abendoner*, contenant deux erreurs d'ordre lexical, doit être considéré comme une erreur relevant d'un barbarisme, ou de l'orthographe d'usage, étant donné que la forme phonologique du mot est tout de même respectée, mais qu'il comporte deux erreurs.

Bien que dubitatifs, nous avons choisi de classer ce mot dans les barbarismes.

– Nous avons également rencontré des difficultés dans la distinction des catégories « suffixation temporelle » et « suffixation modale ».

En effet, si l'enfant transcrit *abandonné* à la place d'*abandonner*, cette erreur atteste, selon nous, à la fois d'une méconnaissance du mode infinitif mais également de l'attribution d'une terminaison impossible dans le mode attendu.

Pour nous, cette erreur relève donc à la fois de « la suffixation modale » mais également de la « suffixation temporelle ».

Cependant, après avoir regardé les exemples de dépouillement et en avoir parlé avec des orthophonistes, nous avons choisi de classer ce type d'erreurs dans « suffixation modale » et « désinences en é ».

Concernant le questionnaire à choix multiple, l'une des premières limites de celui-ci est qu'il s'agit d'un test que nous avons conçu, donc non-standardisé et non-étalonné. Ainsi, cette évaluation ne possède pas de valeur scientifique.

Cependant, elle a permis, contrairement au test d'orthographe « Le petit Poucet », de révéler les difficultés des sujets dans la transcription de certains homophones grammaticaux.

L'autre limite que nous avons évoquée précédemment dans la présentation de ce matériel, est l'ambiguïté présente dans les phrases 2 et 43.

Ne l'ayant pas perçu lors du bilan initial, nous n'avons donc pas pu la lever en vue du bilan final. Après avoir pris conscience de cette ambiguïté, nous avons donc choisi de préciser oralement, lors du bilan post-prise en charge « ce sont ses jouets » pour la phrase 2 et « on montre les gâteaux », pour la phrase 43, orientant ainsi malheureusement partiellement les choix des sujets.

Le contexte des deux phrases ne permettant pas d'aider dans le choix des homophones, nous avons décidé d'écarter ces deux phrases des résultats au questionnaire.

Cependant, nous avons préféré travailler les homophones *ces* et *ses* au cours de l'étude, si le sujet en ressentait le besoin et/ou si nous le jugions nécessaire.

4.3.3 La comparaison avec le groupe contrôle

Lors d'entretien avec les orthophonistes des deux sujets du groupe contrôle, nous avons appris qu'un travail sur les homophones grammaticaux avait été effectué au cours de l'année.

Ceci explique donc les progrès observés chez ces enfants.

Ainsi, la comparaison avec ce groupe ne peut se révéler totalement pertinente puisqu'il aurait été nécessaire qu'ils ne travaillent aucunement les homophones hétérographes grammaticaux, pendant toute la durée de notre étude.

4.3.4 La lisibilité des pictogrammes

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les homophones qui ont été assimilés les plus commodément, sont ceux dont le pictogramme correspondant était le plus représentatif du sens de l'homophone.

Néanmoins, nous ne sommes pas parvenus à ne proposer que des pictogrammes de la sorte.

De fait, certains homophones possèdent un sens tellement abscons qu'il est parfois très complexe de les représenter (ex : *tout, tous, ça, est, dès, à, mais*). Nous avons observé que certains pictogrammes - pour lesquels nous avons rencontré des difficultés de choix ou de conception - ont suscité, chez les sujets, des problèmes d'interprétation, de compréhension et de mémorisation.

Il existe aussi des homophones qui sont aisément explicables mais difficilement représentables, leur sens étant trop abstrait (ex : *sans*).

4.3.5 La polysémie des homophones

Au cours de notre étude, nous avons été confrontés à la problématique de la polysémie de certains homophones. En effet, ces derniers, comme la plupart des mots de la langue française, comportent plusieurs sens.

Il était donc inconcevable de représenter plusieurs sens d'un homophone sur un seul pictogramme ainsi que différents sens sur plusieurs. Cette dernière option n'aurait, au demeurant, pas été judicieuse car les sujets auraient du mémoriser conjointement plusieurs pictogrammes et significations, charge cognitive trop importante.

Il a alors fallu choisir le sens qui serait travaillé avec les sujets. Nous avons opté pour le plus central ou prototypique.

Nous entendons ici par sens central ou prototypique, le sens particulier qui vient en premier à l'esprit quand nous évoquons le mot.

Nous avons fait ce choix car il nous a semblé que c'était le sens le plus couramment enseigné en milieu scolaire, donc déjà étudié par les sujets.

De plus, les pictogrammes sur lesquels nous avons appuyé notre étude, illustraient tous des sens prototypiques.

Cependant, en nous basant sur le pictogramme d'origine, nous avons parfois modifié celui-ci afin de représenter un second sens de l'homophone (ex : le pictogramme à ayant pour sens central « indique l'heure, le lieu » et pour sens plus périphérique « indique une destination, une appartenance ». En se basant sur le pictogramme d'origine, représentant un rond surmonté d'une flèche rouge, symbolisant le sens central « lieu, heure », nous avons adjoint sur la droite du rond, une autre flèche rouge afin de symboliser la destination et l'appartenance).

Bien que nous ayons majoritairement travaillé les sens centraux des homophones pour les raisons évoquées précédemment, nous avons tout de même étudié les sens plus périphériques dans les fiches d'appropriation des homophones en les expliquant et en les illustrant par des phrases exemples.

4.3.6 L'arbitrarité du signe

Vers le milieu de notre étude, nous nous sommes rendus compte que les sujets rencontraient des difficultés à associer certains pictogrammes à l'homophone correspondant.

Après avoir mis en place un matériel ludique - lotos, Memory et dominos - nous sommes parvenus à résoudre partiellement cette problématique.

Les difficultés persistant dans l'association de certains pictogrammes/homophones, nous avons continué à nous questionner sur la ou les raisons de cette impossibilité.

Plus nous avançons dans la rééducation, plus nous avons la conviction que le problème résidait dans la notion d' « arbitrarité du signe ».

Afin d'illustrer cette notion, nous proposons de nous appuyer sur le triangle d'Odgers et Richard (1923), représenté dans l'ouvrage de N. Delbecq (2006)^[12], représentant les trois entités du signe : le concept linguistique, la forme orthographique - ou phonologique - et le référent.

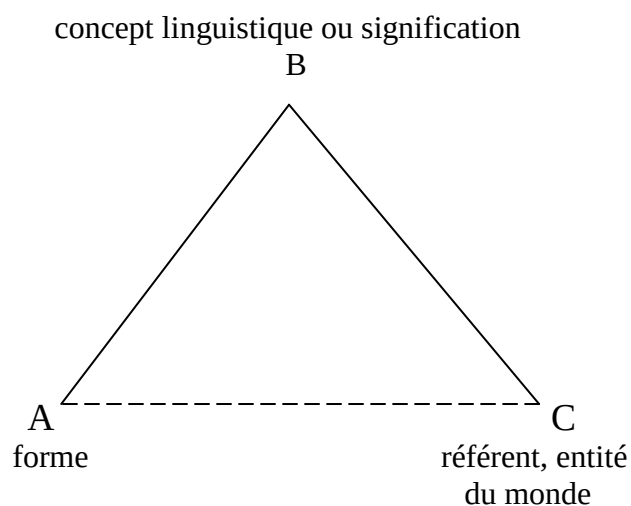


Figure 19 : Triangle sémiotique d'Ogden et Richard (1923)

Bien que conventionnel, le lien entre le concept (B) et l'entité (C) est direct. En effet, le réfèrent (C) est élaboré par analogie aux caractéristiques du concept (B). Au contraire, celui qui relie la forme (A) au concept linguistique (B) est arbitraire. Il en de même pour celui liant la forme orthographique - ou phonologique – (A) au réfèrent (C). C'est ce que nous signalons par les pointillés. Ainsi, dans notre étude, chaque homophone hétérographe grammatical est composé d'un concept, d'une forme orthographique et d'un réfèrent, le pictogramme. Appliquons désormais le triangle sémiotique d'Ogden et Richard (1923) à l'un des homophones de notre étude :

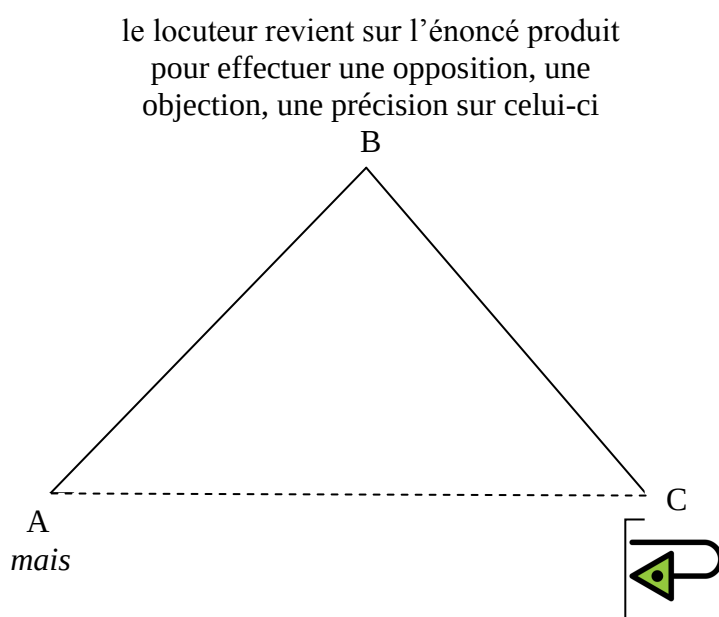


Figure 20 : triangle d'Ogden et Richard appliqué à l'homophone *mais*

Analysons les rapports entre chaque élément constitutif de l'homophone *mais*.

Le lien entre la forme orthographique, *mais* et le concept est arbitraire. En effet, rien ne motive la relation entre la forme orthographique *mais* et le concept *mais*, à savoir « le locuteur revient sur l'énoncé produit pour effectuer une opposition, une objection, une précision sur celui-ci ».

En revanche, la relation qui unit le concept et le référent n'est pas arbitraire puisque nous voyons bien l'analogie entre le concept de *mais*, celui de retourner en arrière sur l'énoncé produit, et le pictogramme de *mais*, représentant une flèche revenant en arrière.

Tout au long de notre étude, nous nous sommes efforcés de créer une analogie entre le concept et le référent ou pictogramme. Chaque fois que nous explicitions le sens des homophones, nous cherchions autant que possible à ce qu'il existe un lien entre l'explication (le concept) et son pictogramme correspondant (référent). Par cette analogie, les sujets ont été davantage à même de retrouver la règle grammaticale ou les conditions d'utilisation des homophones. En se remémorant les pictogrammes, les enfants pouvaient retrouver le sens.

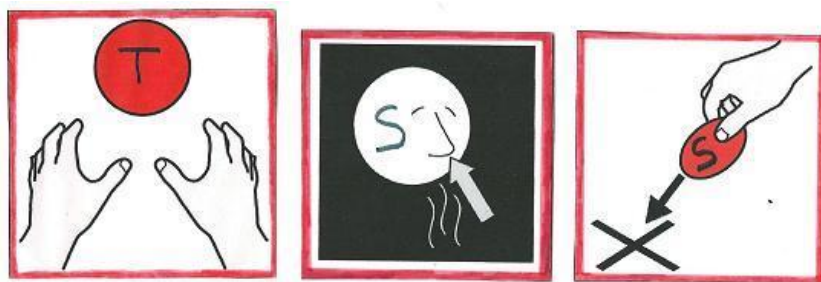
Néanmoins, la limite majeure de notre étude est l'arbitrarité qui relie le signifiant (forme orthographique de l'homophone) et le référent (pictogramme).

En effet, rien ne motive l'attribution de tel référent pour telle forme orthographique.

C'est cette arbitrarité que nous avons tenté de résoudre, en incorporant les indices orthographiques des homophones, au sein des pictogrammes :

– Dès le début de la prise en charge, afin de faciliter la distinction entre les homophones *sent/sens*, *mets/met*, *peux/peut* et *a/as*, nous avons choisi de faire apparaître, sur les pictogrammes, la particularité orthographique problématique, à savoir la terminaison du verbe (le *s*, le *t* ou le *x*).

Nous les avons ainsi incorporés à l'image, sur le visage d'un personnage ou à l'intérieur d'un rond rouge.



Pictogramme *peut*

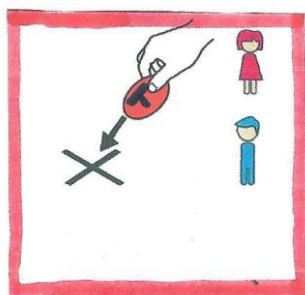
pictogramme *sens*

pictogramme *mets*

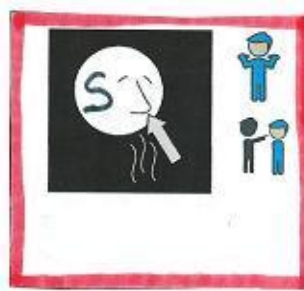
Figure 21 :
pictogrammes sur
lesquels apparaît une
particularité
orthographique

– En fin de prise en charge, nous avons représenté, sur les pictogrammes alors travaillés, non seulement les terminaisons mais également les personnes des verbes.

Nous avons ainsi incorporé ces éléments, à droite des pictogrammes. Nous avons choisi un personnage bleu pour *il*, un rose pour *elle*, un individu montrant un autre pour *tu* et une personne se désignant elle-même pour *je*.



Pictogramme *met*



Pictogramme *sens*

Figure 22 : pictogrammes sur lesquels apparaissent la personne et la particularité orthographique

Selon nous, il existe des limites à ce principe :

– Le choix des particularités orthographiques pertinentes, représentées dans le pictogramme. Par exemple, pour les homophones *met/mets*, nous avons hésité à faire apparaître ou non le *t* dans le pictogramme *met*. En effet, selon nous, la particularité orthographique distinctive de ces deux homophones est le *s*. C'est elle que l'enfant doit mémoriser.

Cependant, dans l'exemple *sens/sent*, le *t* comme le *s* constituent des particularités orthographiques distinctives. Elles doivent donc toutes deux apparaître sur les pictogrammes correspondants.

– la présence d'un nombre trop important d'indices visuels sur le pictogramme surcharge la mémoire visuelle des sujets.

3.3.7 L'utilisation de pictogrammes déjà existants destinés à un autre usage

Nous pensons que l'utilisation de pictogrammes déjà existants a constitué une limite à notre prise en charge. Elle a en quelque sorte « bridé » notre imagination. En effet, afin de réduire l'arbitrarité entre la forme orthographique des homophones et les pictogrammes - objectif qui permettrait de faciliter encore davantage la transcription orthographique des homophones -

nous aurions dû créer nous-mêmes nos propres pictogrammes, plutôt que de nous cantonner à utiliser un matériel déjà existant.

Bien que nous en ayons parfois modifié certains, nous nous sommes très peu écartés des pictogrammes d'origine.

De surcroît, les pictogrammes que nous avons utilisés comme support rééducatif ont constitué une limite d'autant plus importante qu'ils n'étaient initialement pas destinés à étayer l'écrit. En effet, ils étaient conçus, à l'origine, pour suppléer ou se substituer au langage oral.

Notre étude témoigne donc des limites qui peuvent exister à vouloir utiliser un matériel déjà existant, destiné à un usage particulier, pour le transférer à un autre.

5 Perspectives

Comme nous l'avons exposé, toutes les particularités orthographiques des homophones, travaillées au cours de l'étude, n'ont pas été assimilées.

Après réflexion sur notre méthode, nous pensons que l'arbitrarité entre la forme orthographique et le pictogramme était trop importante et qu'il conviendrait de la réduire à l'avenir. En fait, aucun détail ou presque, n'évoquait les particularités orthographiques des homophones, au sein des pictogrammes.

Ainsi, nous proposons de reprendre l'expérimentation en utilisant des pictogrammes qui contiendraient, à la manière de « l'orthographe illustrée » (2003)^[41], les particularités orthographiques des homophones au sein même des pictogrammes.

Pour une éventuelle suite à notre étude ou pour notre exercice professionnel, nous envisageons donc un nouveau protocole. Celui-ci se présenterait comme suit :

- Les pictogrammes

- s'appuyer sur des pictogrammes, créés par soi-même ou pour notre travail, plutôt que d'utiliser des pictogrammes déjà existants. Ces derniers ont tendance à brider l'imagination, nous amenant à tenter d'utiliser nécessairement le matériel tel qu'il est.

- créer des pictogrammes représentatifs du sens central ou prototypique des homophones. Il nous semble que sur ce point, il est très difficile de représenter, sur les pictogrammes, d'autres

sens que le sens central. Nous pouvons, à la rigueur, envisager d'en représenter deux, tout au plus.

- tenter d'incorporer les particularités orthographiques au sein de ces pictogrammes, afin qu'elles leur appartiennent de manière inhérente.

Néanmoins, la complexité de cet exercice réside dans :

- la pertinence du choix des indices visuels qui apparaîtront sur le pictogramme.

- la manière avec laquelle nous les faisons apparaître et fondre dans les pictogrammes.

Pour le choix des indices visuels, nous pensons qu'il est indispensable de faire apparaître les lettres que les sujets ont une propension à oublier, demeurant donc à mémoriser.

Ce type de pictogramme permettra donc aux sujets de s'appuyer sur un support visuel plus complet, qui leur donnera peut-être la possibilité de mémoriser plus aisément le sens des homophones et leurs particularités orthographiques.

- Selon nous, il n'est pas nécessaire de reprendre le code couleur, surchargeant cognitivement les sujets de notions grammaticales, non-indispensables à la compréhension des homophones grammaticaux.

- Il nous semble intéressant de conserver le principe du libre choix de l'enfant à concevoir ses propres pictogrammes, s'il le désire ou si ceux que nous lui proposons ne font pas ou insuffisamment sens à ses yeux.

Cette liberté nous semble primordiale car :

- l'enfant prend beaucoup de plaisir à créer son propre matériel, d'autant plus s'il aime dessiner. Toute réalisation personnelle est épanouissante.

- nous pouvons réutiliser les pictogrammes créés par un enfant avec d'autres sujets, si nous jugeons que ceux-ci sont plus évocateurs de la notion qu'ils représentent que ceux que nous leur proposons. L'enfant qui a créé le ou les pictogrammes est alors très fier que son matériel soit utilisé pour aider les autres sujets.

- le choix de faire apparaître ou non l'homophone écrit sous le pictogramme demeure une interrogation. Nous pensons qu'il serait peut-être intéressant de le tenter.

▪ Le matériel annexe

– nous estimons que le protocole inspiré de la gestion mentale, permettant la mémorisation des pictogrammes, peut être conservé, quitte à le modifier ou à l’enrichir.

– le principe des fiches explicatives des sens et conditions d’usage des homophones doit être réutilisé.

– nous proposons de nous appuyer sur les mêmes exercices oraux et écrits, voire d’en inventer d’autres.

– les jeux que nous avons créés peuvent être repris ou modifiés avec les nouveaux pictogrammes.

Nous pensons qu’il serait intéressant d’appliquer ce protocole avec des enfants non-dysorthographiques puisque les confusions concernant les homophones hétérographes grammaticaux sont des erreurs affectant également les sujets tout-venant. Il serait sans doute moins difficile de rééduquer cette population, en raison d’une certaine maîtrise de l’orthographe lexicale et grammaticale. Chez les dysorthographiques, les déficits concernant ces deux domaines viennent contrarier la rééducation des homophones hétérographes grammaticaux, qui ne constitue pas une priorité.

Nous proposons également de réitérer l’expérience avec des sujets soit plus jeunes, soit plus âgés. Comme nous l’avons précédemment évoqué, les homophones hétérographes grammaticaux sont acquis, chez l’enfant tout-venant, à la fin du CM2. Il serait alors intéressant d’observer les effets de notre méthode sur des individus en train de les apprendre ou sur des personnes censées les avoir acquis depuis un certain temps. Nous pourrions ainsi davantage écarter l’hypothèse de l’évolution cognitive naturelle comme agent responsable des progrès observés.

Conclusion

Par cette étude, nous avons souhaité évaluer les effets d'une méthode d'apprentissage de l'orthographe des homophones hétérographes grammaticaux, basée sur le support visuel des pictogrammes.

Nous sommes partis du postulat qu'en facilitant l'accès au sens des homophones, par le biais de l'image, nous améliorerions leur transcription orthographique.

Nous avons obtenu des résultats très encourageants quant à nos deux sujets rééduqués. En effet, ils ont significativement progressé, entre le bilan initial et final, au questionnaire à choix multiples.

De surcroît, ils ont effectué davantage de choix corrects que les enfants du groupe contrôle.

Il semblerait que ces résultats corroborent notre hypothèse initiale, à savoir que le visuel est plus évocateur et aisément mémorisable que de longues explications.

Les résultats obtenus semblent également étayer la constatation de S. Devaire (2003)^[43], à savoir que le travail autour du sens et de la représentation pictographique est porteur au niveau des homophones grammaticaux. La symbolisation aide les sujets, qui accèdent plus aisément au sens, que par des formules orales.

Néanmoins, nous n'avons pas relevé de progression, en dictée, dans la transcription orthographique des homophones hétérographes grammaticaux. Cependant, cette donnée ne vient pas pour autant démentir l'efficacité de notre méthode, puisque la dictée surcharge les patients cognitivement. Ils ne peuvent alors pas mettre en œuvre leurs connaissances acquises au cours de la prise en charge.

De plus, nous avons pu noter, chez les sujets rééduqués, une amélioration des compétences morphosyntaxiques et du contrôle sémantique, à la dictée. Ceci, plus manifestement que chez les enfants du groupe contrôle. Il semble que notre méthode, axée sur le sens, ait sensibilisé les patients à la recherche d'une signification, ce que requièrent les habiletés mentionnées ci-dessus.

Notre étude a permis de montrer que les pictogrammes, habituellement utilisés pour étayer ou se substituer au langage oral, peuvent également présenter un véritable intérêt pour appuyer le langage écrit, notamment la transcription orthographique. Plus largement, ils peuvent constituer un biais rééducatif, permettant de rendre plus attrayants des apprentissages fastidieux.

Néanmoins, ce n'est pas l'utilisation seule des pictogrammes qui nous a permis d'obtenir des résultats aussi encourageants. Dans notre étude, c'est l'usage conjoint de l'image et du jeu, source de plaisir et de réassurance pour l'enfant, qui a favorisé l'assimilation du matériel et des connaissances travaillés en séance.

Enfin, cette expérimentation nous a également donné la possibilité de jeter la lumière sur un domaine, faisant l'objet d'un nombre restreint de recherches : les homophones hétérographes grammaticaux.

Aujourd'hui, ils demeurent malheureusement problématiques pour les enfants tout-venant et dysorthographiques. Ils le sont également pour les orthophonistes, eux-mêmes, qui ne disposent pas, à l'heure actuelle, de méthodes particulières pour les rééduquer.

Bibliographie

OUVRAGES

1. Angoujard A. (1994), « Le plurisystème graphique : notions essentielles » in *Savoir orthographier*, Hachette éducation/INRP.
2. Boimare S. (2008), *Ces enfants empêchés de penser*, Dunod.
3. Bordon E. (2004), *L'interprétation des pictogrammes, approche interactionnelle d'une sémiotique*, l'Harmattan.
4. Bronckart J-P, Schneuwly B. (1992) *Vigotsky aujourd'hui, textes de base en psychologie*, Neufchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé.
5. Catach N. (1995), *L'orthographe française*. Nathan Université.
6. Chauvin-Tailland B. (2001). *Parler et écrire avec les idéos-pictos, méthode d'aide au langage et à l'apprentissage de la lecture*, Solal.
7. Chouvier B. (2004), *Les processus psychiques de la médiation*, Dunod.
8. Compper N. (2009), *les secrets de la réussite scolaire*, Publibook.
9. Content A., Zesiger P. « Acquisition du langage écrit » in: Rondal A., Seron X. *Troubles du langage*, Mardaga, 2000, p179-211.
10. Cuny F., Dumont A , M ; Mouren M.C. (2004), « Les techniques d'aide aux jeunes enfants sans langage » in *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, n°52, p501-536.
11. De Becque, B. & Blot, S. (2006). *Méthode des jetons*, Ortho édition.
12. Delbecque N. (2006), *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage*, de Boeck. Duculot.
13. De Weck G., Marro P. (2010), *Les troubles du langage chez l'enfant: description et évaluation*, Masson.
14. Ducrot O., Todorov T. (1972), *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Le Seuil.
15. Eco, U. (1972). *La Structure absente, introduction à la recherche sémiotique*, Mercure de France.
16. Estienne F. (2002), *Orthographe, pédagogie et orthophonie*, Masson.

17. Estienne F. (2006), *Dysorthographie et dysgraphie 285 exercices*, Masson.
18. Estienne F. (2006), *Surcharge cognitive et dysorthographie : réflexion et pratique, 330 exercices*, Solal.
19. Fayol, J., Jaffré, J-P. (2008), *Orthographier*. Paris, PUF.
20. Fayol M., Largy P. (1992) « Une approche cognitive fonctionnelle de l'orthographe grammaticale » in *Langue Française n°95*.
21. Franc S., « La communication augmentée : principes, un système original : le programme Makaton » in *Les maladies rares*, 2001, Rééducation Orthophonique n°205, Ortho édition.
22. Gelb I.J. (1973), *Pour une théorie de l'écriture*, PUF.
23. Gentry, J.R. (1982). An analysis of developmental spelling in gnys at wrk. *The reading Teacher*, 36, 192-200.
24. Gey M. (1987), *Didactique de l'orthographe française*, Nathan.
25. Gillet, P. (2004) « Les modèles cognitifs de lecture et d'orthographe » in Billard C., Touzin C., *Troubles spécifiques des apprentissages, l'état des connaissances, livret 4 langage écrit*, signes édition.
26. Gombert J-E (1990), *Le développement métalinguistique*, PUF.
27. Jaffré J-P (1991), « Autour de la notion d'homonymie : le cas des logogrammes » in *Les Dossiers de l'éducation n°18*, p111-123.
28. Jaffré J-P (1995) « Compétence orthographique et acquisition » in Ducard D., Honvault R. & Jaffré J-P, *L'orthographe en trois dimensions*, Paris, Nathan Pédagogie, p 93-158.
29. Joly M. (2009), *Introduction à l'analyse de l'image*, Armand Colin.
30. Lefrançois P. (2003), « Comment résout-on les problèmes orthographiques liés aux homophones au primaire ? » in *Les Dossiers des Sciences de l'Education*.
31. Litaudon M-P (2009) *L'image au service de la lettre dans les abécédaires illustrés français (1880-2000)* in Renonciat A., Simon-Oikawa M., *La pédagogie par l'image en France et au Japon*, Presses Universitaires Rennes li.
32. Mousty, P. & Alegria J (1996). « L'acquisition de l'orthographe et ses troubles ». In : Carbonnel, S. *Approche cognitive des troubles de la lecture et de l'écriture chez l'enfant et l'adulte*, Solal, Marseille, p 165-175.
33. Noël M-P (2007), *Bilan neuropsychologique de l'enfant*, Mardaga.
34. Pébrel C. (1993) *La gestion mentale à l'école, concepts et fiches pratiques*, Retz.

35. Peirce, C. S. (1978). *Ecrits sur le signe*, rassemblés, traduits et commentés par Deledalle, G., Le Seuil.
36. Pothier, B. (1996). *Comment les enfants apprennent l'orthographe, diagnostic et propositions pédagogiques*, Retz, Paris.
37. Sart N. (2001) « Le programme Makaton pour les enfants autistes : expérience d'une institution, expérience institutionnelle » in *L'autisme, Rééducation Orthophonique* n°207, Ortho édition.
38. Touzin, M. (2004) « Les règles et le développement de l'orthographe française » in Billard C., Touzin C. (2004), *troubles spécifiques des apprentissages, l'état des connaissances, livret 4 langage écrit*, signes édition.
39. Touzin, M. (2004) « Les dysorthographies développementales et leur classification » in Billard C., Touzin C. (2004), *troubles spécifiques des apprentissages, l'état des connaissances, livret 4 langage écrit*, signes édition.
40. Uzé J. (1996) « La communication pictographique : un support de la pensée chez l'enfant dysphasique » in *La psychiatrie de l'enfant* n°39, p501-536.
41. Valdois, S., De Partz, M-P., Seron X. & Hulin, M. (2003). *L'orthographe illustrée*. Ortho édition.

MEMOIRES

42. Chalus C. (1983), *Le dessin : une aide dans la pathologie du langage écrit ?*, mémoire d'orthophonie, Université de Besançon.
43. Devaire S. (2003), *Approche spécifique des pictogrammes en langage écrit : utilisation d'un code pictographique dans l'appréhension des difficultés de segmentation lexicale : étude de cas de deux enfants dysorthographiques*, mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux.
44. Dérégnaucourt C. (2009), *Le jeu en orthophonie, intérêts et limites*, mémoire d'orthophonie, Université de Nantes.
45. Gravey M. (2003), *Traitement des homophones grammaticaux chez quelques dysorthographiques : analyse de commentaires, témoignages d'enseignants et d'orthophonistes*, mémoire d'orthophonie, Université de Tours
46. Rui S. (1999), *Apport de la gestion mentale en orthophonie*, mémoire d'orthophonie, Université de Bordeaux.

SITES INTERNET

- 47. www.axelia.com
- 48. www.catedu.es/arasaac
- 49. www.eduscol.education.fr
- 50. www.makaton.fr
- 51. www.pecs-france.fr

TESTS

- 52. De Plazaola, C., Gauthier, F., Arsicaud, M.F. & Pech-Georgel C. (2003). *Test d'orthographe: Le petit Poucet*, Solal.
- 53. Maeder, C. (2006). *TCS (Test de Compréhension Syntaxique)*, Ortho Edition.

AUTRES MATERIELS (jeu et livres d'exercices)

- 54. Bouchet, M., Briou, K., Boutard, C. & Chever, G. *Des homophones syntaxiques*, Ortho Edition.
- 55. Cornu-Leyrit, A. *Homophone*, Ortho Edition.
- 56. Kemeny, D. & Rozier, S. *Homophonix 1*, Mot à Mot.

Annexes

♦ Annexe 1 : questionnaire à choix multiples portant sur les homophones grammaticaux

1. Les randonneurs ont quitté le refuge..... l'aube. ☐ des

☐ dès

2. Mon frère ne veut pas que je joue avec.... jouets. ☐ ces

☐ s'est

☐ ses

☐ sait

☐ c'est

☐ sais

3. Il y avait.... de monde à l'exposition de peinture. ☐ peux

☐ peu

☐ peut

4. Ses enfants aiment....promener dans les bois le dimanche. ☐ ce

☐ se

5. Les clandestins ont débarqué....de la plage. ☐ près

☐ prêt

6. Le gâteau au chocolat que ma mère a cuisiné.... dans toute la maison. ☐ s'en

☐ sans

☐ sens

☐ sent

7. Je ne sais pas ce qu'il a en ce moment.... il se plaint beaucoup. ☐ mes

☐ mais

☐ met

☐ mets

8. couleur éclaire la pièce. ☐ Cette

☐ Cet

9. Je n'ai pas vu.... cousins au mariage. ☐ mais

☐ mets

☐ mes

☐ met

10. Est-ce que tu....monter le chauffage ? J'ai froid. ☐ peut

☐ peu

☐ peux

11. Il.....grand pour son âge. ☐ est

☐ ai

☐ es

☐ et

12. Le colis est....depuis plus d'une semaine. ☐ près

☐ prêt

13. Ils....de la chance d'avoir vu ce groupe en concert. ☐ ont

☐ on

14. Cet été, nous partons en vacances.... la campagne. ☐ as

☐ à

☐ a

15. ces gens me font peur. ☐ Tous

☐ Tout

16. Nous nous sommes perdus. Nous ne savons pas nous sommes. ☐ où

☐ ou

17. Il est très embêté car.... ordinateur est en panne. ☐ sont

☐ son

18. Je ne sais pas quoi prendre, un pain....une baguette. ☐ où

☐ ou

19. Les taupes ont fait....trous dans le jardin. ☐ des

☐ dès

20.....jouets veux-tu pour Noël ? ☐ quelle

☐ quels

☐ quelles

☐ quel

21. Ma sœur aime lire....écrire. ☐ es

☐ est

☐ ai

☐ et

22. Arrête de lui crier dessus ! Il fait ce qu'il.... ☐ peux
☐ peut
☐ peu

23. Tu aurais dû me le dire..., je me serais arrangée. ☐ plus tôt
☐ plutôt

24. As-tu réussi à voir.... ce que tu voulais ? ☐ tout
☐ tous

25. Je ne sais pas ce que j'.... aujourd'hui, je ne me sens pas très bien. ☐ et
☐ est
☐ es
☐ ai

26. Dis lui de aller ! Je ne veux pas le voir ! ☐ sans
☐ sens
☐ s'en
☐ sent

27. Ses enfants....adorables, j'aime beaucoup les garder. ☐ son
☐ sont

28. Qu'est-ce que c'est que.... désordre ? ☐ ce
☐ se

29. Ma mère....que je n'ai pas été en cours hier. ☐ s'est
☐ sait
☐ c'est
☐ sais
☐ ses
☐ ces

30. Mon copain ne veut pas revenir de cette compétition....médaille. ☐ s'en
☐ sans
☐ sens
☐ sent

31. Il....cassé la jambe au ski. ☐ ses
☐ ces
☐ sait
☐ c'est
☐ sais
☐ s'est

32. Elle ne sait pas.... manteau s'acheter. ☐ quelle
☐ quel
☐ quels
☐ quelles

33. Il....réussi son examen avec succès. ☐ as
☐ a
☐ à

34. acteur est fascinant. ☐ Cet
☐ Cette

35. Tu ne veux pas aller au cinéma.... qu'au restaurant ? ☐ plutôt
☐ plus tôt

36. la première fois que je prends l'avion. ☐ ses
☐ sais
☐ s'est
☐ c'est
☐ sait
☐ ces

37. Est-ce que tu.... de la colle ? ☐ a
☐ as
☐ à

38. sont les raisons pour lesquelles tu l'as quitté ? ☐ quelles
☐ quelle
☐ quel
☐ quels

39. Est-ce que tu tes tables de multiplication ? ☐ ses
☐ sais
☐ sait
☐ c'est
☐ ces
☐ s'est

40. Je me demande bien....idée tu as eu de lui dire oui. ☐ quels
☐ quelle
☐ quelles
☐ quel

♦ Annexe 2 : Les pictogrammes utilisés dans notre étude (rangés par séries)

➤ Couples d'homophones

- Des/dès

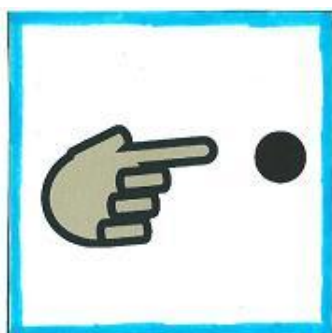


Pictogramme *des*

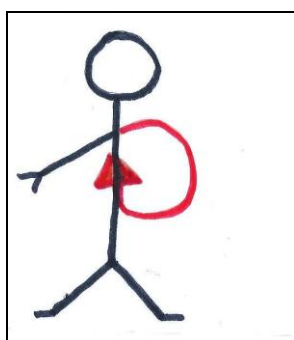


Pictogramme *dès*

- Ce/se



Pictogramme *ce*



Pictogramme *se*

- Ces/ses



Pictogramme *ces*

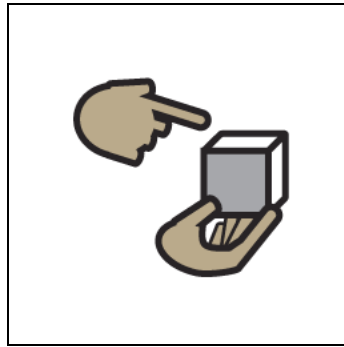


Pictogramme *ses*

- Sa/ça

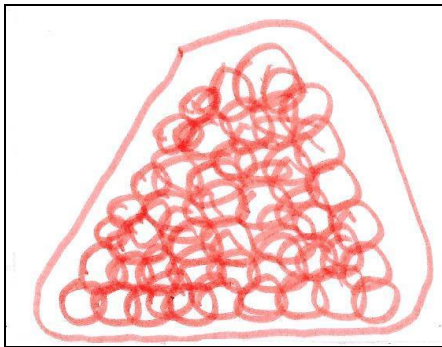


Pictogramme *sa*

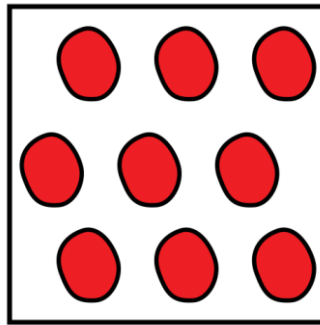


Pictogramme *ça*

- Tout/tous



Pictogramme *tout*

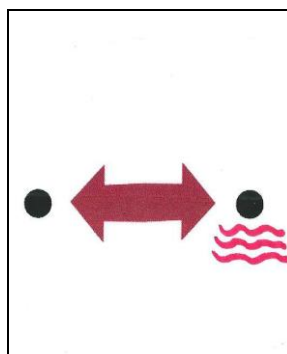


Pictogramme *tous*

- Plus tôt/ plutôt

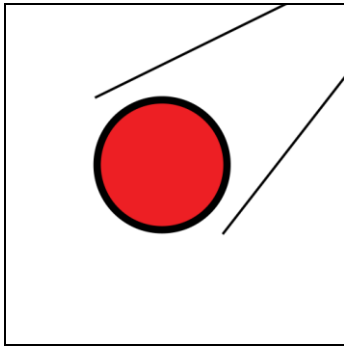


Pictogramme *plus tôt*



Pictogramme *plutôt*

- Près/prêt

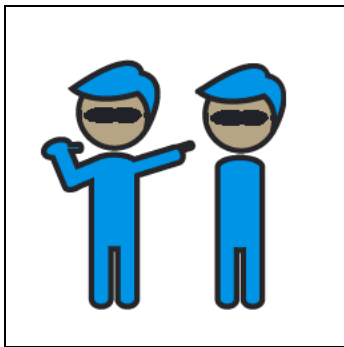


Pictogramme *près*



Pictogramme *prêt*

- On/ont



Pictogramme *on*



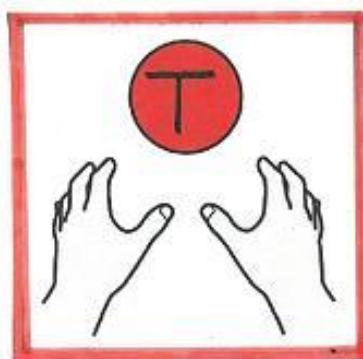
Pictogramme *ont*

➤ Séries de trois homophones

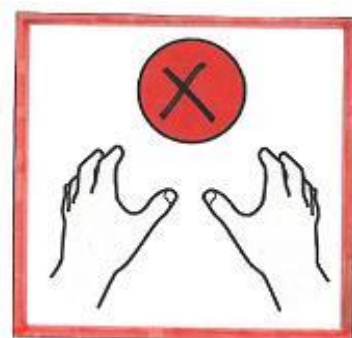
- Peu/ peut/peux



Pictogramme *peu*

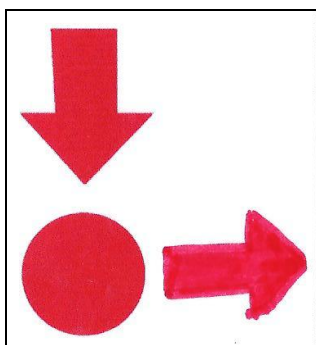


Pictogramme *peut*

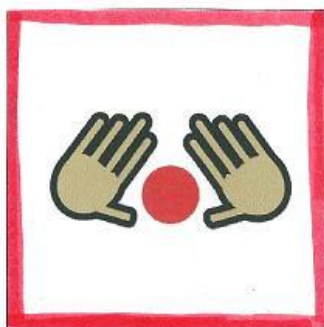


Pictogramme *peux*

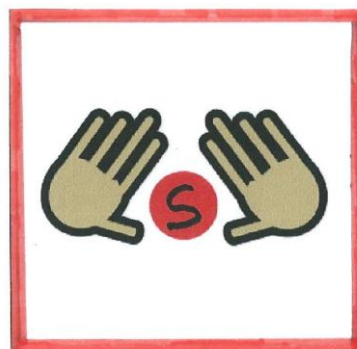
- à/a/as



Pictogramme *à*

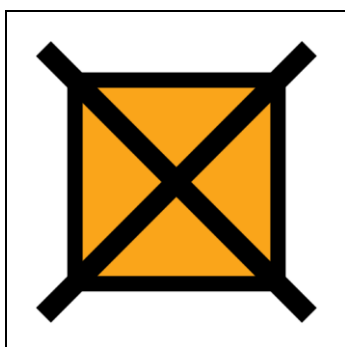


Pictogramme *a*

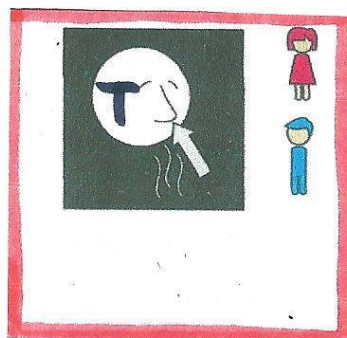


Pictogramme *as*

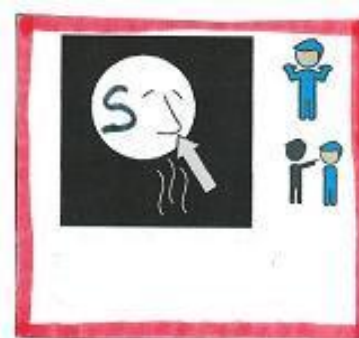
- Sans/sent/sens



Pictogramme *sans*



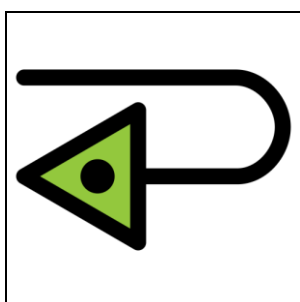
Pictogramme *sent*



Pictogramme *sens*

➤ Série de quatre homophones

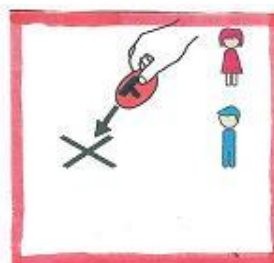
- Mais/mes/met/mets



Pictogramme *mais*



Pictogramme *mes*

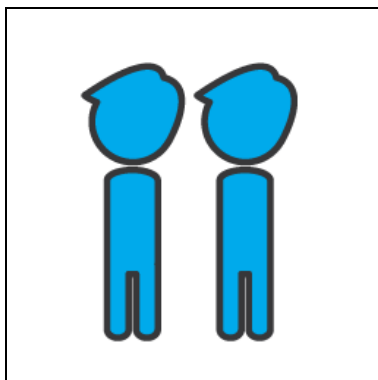


Pictogramme *met*

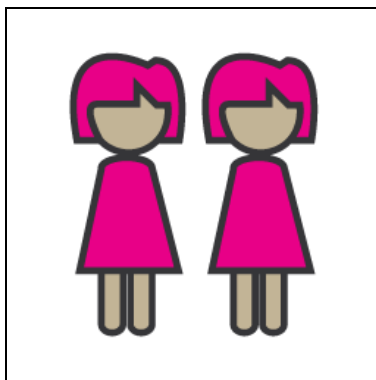


Pictogramme *mets*

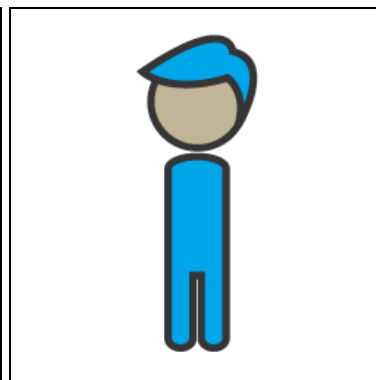
➤ Pictogrammes servant à la reconnaissance des personnes des verbes



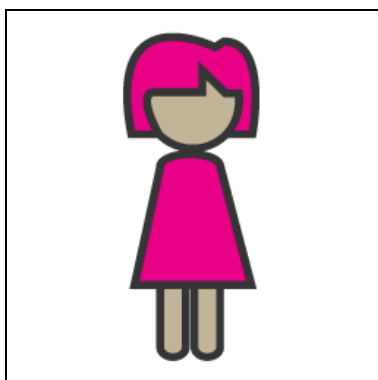
Pictogramme *ils*



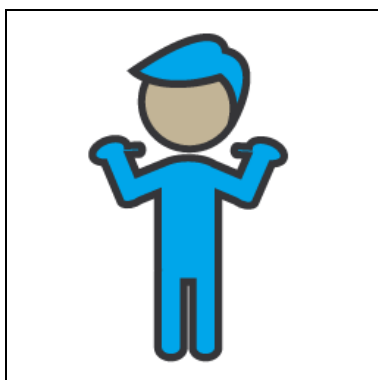
Pictogramme *elles*



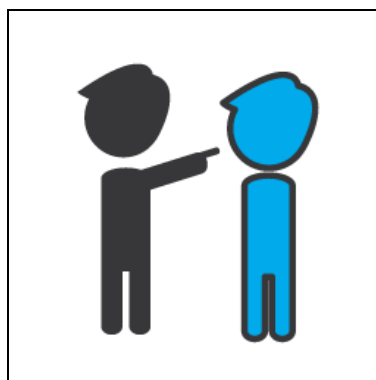
Pictogramme *il*



Pictogramme *elle*



Pictogramme *je*



Pictogramme *tu*

♦ Annexe 3 : exemple d'une fiche d'exercices oraux (choix multiples et correction de phrases) que nous avons créée

peut/peux/peu	
<u>CHOIX MULTIPLES</u>	
1	Dépêche-toi de lui trouver un cadeau, il reste peu de temps avant son anniversaire.
2	Est-ce que tu peux m'en servir un peu plus, s'il te plaît ?
3	Je peux te préparer quelque chose à manger si tu veux. Peux- tu juste me sortir les ustensiles nécessaires ?
4	Mon oncle peut courir peu d'heures d'affilée.
5	Il ne peut pas aller au travail à cause de la neige. De plus, les routes sont peu salées.
6	Je sais que tu l'apprécies peu, mais tu peux bien faire un effort.
7	Peu d'avions ont décollé à cause des intempéries.
8	Il fait toujours ce qu'il peut pour arriver à l'heure mais il rate toujours son train de peu.
9	Peu d'habitants sont allés voir le feu d'artifice. Il se peut que peu d'entre eux fussent au courant de l'événement.
10	Je crois que je peux faire un peu mieux que ça.
<u>CORRECTION DE PHRASES</u>	
1	Le TGV peut désormais atteindre des vitesses très importantes. PEUT
2	Est-ce que tu peux faire un gâteau pour la kermesse de l'école ? L'année dernière, il y a avait peu de desserts. PEUT PEU
3	Il s'en ai fallu de peu pour que la voiture tombe dans le fossé. PEU
4	J'ai lu peu pendant les vacances d'hiver. Il se peut que je lise un peu plus pendant les vacances d'été. PEU PEUX PEU
5	Ce prêtre peut être tellement provocateur que peu de fidèles viennent encore assister à ses offices. PEUT PEU
6	Il peut lui arriver parfois d'être un peu prétentieux. PEU PEU
7	Mon oncle peut courir peu d' heures d'affilée. PEUT PEU
8	Je crois que je ne peux pas aller à la chorale ce soir. Est-ce que tu peux prévenir le professeur ? PEUX PEUX
9	Il fait tout ce qu'il peut pour se sortir de cette mauvaise passe. Malheureusement, il semble qu'il ait peu de chances d'y parvenir. PEUX PEU
10	J'ai peu dormi cette nuit. Je me sens un peu fatigué. PEU PEUT

Dans l'exercice « correction de phrases », les mots en gras correspondent aux pictogrammes proposés à l'enfant.

♦ Annexe 4 : Exemple d'exercice tiré de l'ouvrage Homophones, Annie Cornu-Leyrit, Ortho édition

à - a

1. - La machine a	→	laver est neuve. un affichage électronique.
2. - Le rouleau à	→	pâtisserie est en bois. deux poignées.
3. - Le verre a	→	dent est sur l'étagère. une jolie forme.
4. - Le cheval a	→	bascule est cassé. sauté la barricade.
5. - La cuillère à	→	soupe est dans le tiroir. le manche tordu.
6. - Cette assiette a	→	dessert est joliment décorée. une jolie couleur.
7. - Le couteau à	→	pain est introuvable. un manche noir.
8. - La panier a	→	fruit est bien remplie. une anse cassée.
9. - La chaise à	→	bascule est en rotin. un pied cassé.
10. - La tasse à	→	café est bleue. un liseré bleu.
11. - La salle a	→	manger est spacieuse. de larges baies vitrées.
12. - Cette canne à	→	un moulinet. pêche est neuve.

12

♦ Annexe 5 : exemple de fiches d'exercices écrits tirés de l'ouvrage, Homophones syntaxiques, Magalie Bouchet, Karine Briou, Corinne Boutard et Gurvan Chever, Ortho édition

→ Annexe 5a : complétion de phrases

près / prêt

Complète les phrases avec **près** ou **prêt**.

Choisis ensuite toutes les phrases qui contiennent **près** et colorie les parties du tableau qui correspondent aux numéros des phrases. Fais ensuite une phrase avec les mots qui sont dans les cases coloriées.

1. Il n'est pas encore pour partir seul à l'école le matin.
2. Mon ami est à partir en Angleterre pendant un an.
3. Ne t'approche pas trop de cette oie, elle risque de te pincer.
4. Mes parents sont arrivés pour dîner mais rien n'était
5. Es-tu à quitter tes parents pour vivre seul dans cet appartement ?
6. Sophie, recule-toi, tu es trop de l'écran de la télévision.
7. Nous pouvons y aller, je suis pour cette compétition de judo.
8. Il était posté derrière ce buisson, ... à photographier ces animaux sauvages.
9. Un, deux, trois, ... ? Partez !
10. J'ai laissé mon ordinateur portable de la cheminée.
11. J'ai rencontré Michel Sardou. Il était tout de moi au restaurant.
12. Dépêche-toi, tu n'es jamais à l'heure pour l'école !
13. Il n'est pas à vendre sa vieille voiture pour en acheter une neuve.
14. La fête foraine est tout du village, juste derrière le port.
15. Pour le dîner, tu installeras Maxime de sa sœur aînée.
16. Voilà, c'est ! dit maman.
17. Jeudi dernier, il a oublié son maillot de bain de la piscine.
18. Êtes-vous à déménager à la campagne ?

1 - mal	2 - elle	3 - il	4 - manger	5 - a	6 - s'est
7 - sa	8 - partir	9 - beaucoup	10 - cassé	11 - une	12 - elle
13 - cette	14 - jambe	15 - au	16 - anorak	17 - ski	18 - grise

→ Annexe 5b : complétion de phrases pour réaliser un parcours



Complète les phrases du tableau avec **ça** ou **sa**.

Puis trace le chemin pour aller de la case 1 à 36 en ne passant que par des « sa »

1. Il a caché des bonbons dans veste.	2. Clémence ne retrouve pas nouvelle ceinture.	3. Ne me dis pas sur ce ton-là !	4. Il devrait laver housse de couette.
5. On dit toujours que n'arrive qu'aux autres.	6. Charlotte tient sœur par la main.	7. Tu n'as pas le choix : c'est et rien d'autre.	8. Avec dans tes cheveux, tu as l'air d'une petite fille.
9. Comment s'est passé ?	10. Clément aime passer main dans ses cheveux.	11. Elle a déposé robe chez le teinturier.	12. Carine et collègue sont passées nous voir.
13. Ramasse et mets-le dans la poubelle.	14. Ah non, je n'accepterai pas !	15. Tu peux rester là-bas ce soir, ... m'est égal.	16. Claude est partie ranger tirelire.
17. As-tu déjà vu dans ton pays ?	18. s'est passé hier matin sur le parking.	19. Il a demandé à voisine de lui prêter de la farine.	20. Luc a réparé voiture avant de partir en vacances.
21. Son examen ! Il ne pense qu'à toute la journée !	22. Porte chez ton oncle Sam.	23. Hélène a chanté chanson.	24. n'est pas la peine d'insister, je n'irai pas !
25. Dépêche-toi de rentrer dans le bain, ... va être froid.	26. Le téléphone est dans chambre.	27. robe est jaune et verte avec des points rouges.	28. ne vaut pas la peine de pleurer autant.
29. Tu peux l'acheter, ... n'est pas très cher.	30. Charles a retrouvé carte bleue dans sa veste.	31. J'ai trouvé sur un site Internet.	32. plus grande qualité est la modestie.
33. Comment va depuis hier ?	34. Elle ne connaissait pas leçon.	35. Quelle est couleur préférée ?	36. Louise a oublié poupée chez sa cousine.

→ Annexe 5c : complétion de phrases afin de trouver un mot

➤ s'en / sans / sens / sent

Complète le tableau suivant en reportant la lettre correspondant à ta réponse dans la bonne case. Si tu as bien répondu, tu dois obtenir le nom d'un **mois de l'année**.

1	2	3	4	5	6	7

2	Votre mission, si vous l'acceptez, est de le neutraliser, ... le détruire.	C	sans
		O	s'en
		T	sens
4	Ne t'en occupe pas. Hélène chargera.	A	sent
		O	s'en
		R	sans
6	Il s'est fixé une ligne de conduite et ne écarte pas.	C	sans
		E	sens
		R	s'en
1	Je ne peux pas boire de café sucre.	J	sens
		O	sans
		D	sent
3	Tu que tu ne vas pas y arriver ? Pourtant tu étais bien parti.	N	s'en
		C	sent
		T	sens
7	Il aime la bonne cuisine et ne prive pas.	R	sans
		I	sent
		E	s'en
5	Cette fleur vraiment très bon !	B	sent
		U	s'en
		C	sans

RESUME

Les homophones grammaticaux constituent une des nombreuses ambiguïtés de la langue française.

Bien que les homophones grammaticaux fassent l'objet de leçons à l'école primaire, certains enfants ne parviennent pas à les distinguer. Ils ne réussissent ni à assimiler leur sens ni leur orthographe.

Déjà problématiques chez des sujets sains, l'orthographe et la compréhension des homophones grammaticaux se révèlent excessivement confuses chez les enfants dysorthographiques.

Dans notre étude, nous proposons une prise en charge de l'orthographe des homophones grammaticaux à l'aide d'un code pictographique, couplé à un protocole de rééducation. Nous expérimentons cette méthode sur deux sujets en CM2 et 6^{ème}.

Nous avons obtenu des résultats très encourageants, avec des progrès observés au questionnaire à choix multiple chez les deux sujets rééduqués. Nous avons également relevé une amélioration des compétences morphosyntaxiques et du contrôle sémantique à la dictée.

Mots clés : homophones grammaticaux, dysorthographies développementales, orthographe grammaticale, code pictographique, rééducation orthophonique.

ABSTRACT

Grammatical homophones are one of the numerous ambiguities in french language.

Although grammatical homophones are learnt at primary school, certain children can't distinguish them. They are unable to assimilate neither their meaning nor their spelling.

Problematical for healthy subjects as it is, the spelling and the understanding of grammatical homophones are extremely confused for dysorthographic children.

In our study, we propose a therapy for the spelling of grammatical homophones with the help of a pictographic code, coupled with a therapy protocol.

We experiment this method with two subjects, in CM2 and 6^{ème}.

We have obtained very encouraging results, with progress observed in the multiple-choice questionnaire for both reeducated subjects. We have also noted improvement in morphosyntactic abilities and semantic control in the dictation.

Key words: grammatical homophones, developmental dysorthography, grammatical, spelling, pictographic code, speech therapy.

146 pages
56 références bibliographiques